

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

**1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN
PARADİGMA DÖNÜŞÜMÜ AÇISINDAN
ÇÖZÜMLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FURKAN ERSOY

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI

1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN
PARADİGMA DÖNÜŞÜMÜ AÇISINDAN
ÇÖZÜMLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FURKAN ERSOY

DANIŞMAN: PROF. DR. İSMAİL GÜVEN

ANKARA
ŞUBAT, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Furkan Ersoy adlı öğrencinin hazırladığı “1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Ayhan Ural

Üye

Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem

Üye

Prof. Dr. İsmail Güven

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Furkan ERSOY

ÖZET

1980 SONRASI TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN PARADİGMA DÖNÜŞÜMÜ AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ

ERSOY, Furkan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Şubat, 2023, ix + 103 Sayfa

Son yıllarda yaşanan köklü politik ve ideolojik değişimler dünyada paradigma dönüşümüne yol açmıştır. Yaşanan bu paradigma dönüşümü ülkelerin eğitim sistemlerinin şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Türkiye’yi son 40 yılda derinden etkileyen paradigma dönüşümü Türk eğitim sisteminde köklü değişimlere neden olmuştur. Bu çalışmanın amacı 1980 sonrası Türk Eğitim Sisteminde yaşanan paradigma dönüşümünü incelemek ve ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma metodu kullanılmıştır. Belgesel tarama ile politika belgelerinden elde edilen veriler eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, erken Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sisteminde hakim olan pozitivist ve halkçı paradigmaların 1980 sonrasında etkisini kaybettiği görülmüştür. 1980’den itibaren Türkiye’de eğitim politikalarında, yükseköğretimde, öğretmen eğitiminde, mesleki ve teknik eğitimde ve din eğitiminde din, dindarlık, din okulları, erken yaşta din eğitimi, din dersleri, öğretmenler ve dindarlık, din ve kültür ilişkisi, milliyetçilik, milliyetçilik ve dindarlık ilişkisi, küreselleşme, entegrasyon, yaşam boyu öğrenme, standardizasyon, rekabetçilik, tabakalaşma, kalkınma, özelleşme, piyasalaşma, girişimcilik, meslek edinme ve edindirme gibi temaların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. İlgili metinlerde piyasacı, rekabetçi, girişimci, tüketici, hayat boyu öğrenmek zorunda kalan, tek tip, geçmişte yaşayan, itaatkar, dindar ve muhafazakar bireyler yetiştirme hedeflerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Dünyada son 40 yılda hakim olan paradigmlar olan küreselleşme, neo-liberalizm ve yeni sağ paradigmaları Türk eğitim sistemini şekillendirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Paradigma dönüşümü, Eğitimde paradigma dönüşümü, Neo-liberalizm, Küreselleşme, Yeni Sağ,

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM IN TERMS OF THE PARADIGM SHIFT SINCE 1980

ERSOY, Furkan

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İsmail Güven

February, 2023, ix + 103 Pages

Political and ideological changes taking place in recent years have resulted in the paradigm shift in the world. This paradigm shift has played a vital role in shaping the education systems of many countries. The paradigm shift that affected Turkey in the last 40 years has caused radical changes in the Turkish education system. The aim of the study is to analyse the paradigm shift in the Turkish education system since 1980. In the study, historical research which is one of the qualitative methods was used. Data collected by scanning various political documents were analysed using critical discourse analysis. According to the research findings, it has been seen that positivist and nationalist paradigms which are the dominant paradigms in the early years of the Turkish Republic have weakened. It has been determined that themes such as religion, being religious, religious schools, religious education in early ages, religious teachers, religion and culture relationship, nationalism, nationalism and religion, globalisation, integration, lifelong learning, standardisation, competitiveness, stratification, development, privatisation, marketisation, entrepreneurship have come to the forefront in educational policies, higher education, teacher training, vocational education and religion education in Turkey since 1980. In the related documents, it has been seen that training marketers, competitive people, entrepreneurs, consumers, people who must learn lifelong, standardised individuals, people living in the past, obedient, religious and conservative individuals has come into prominence. Globalisation, neo-liberalism and new right paradigms which have been the dominant paradigms in the last 40 years have shaped the Turkish education system.

Key Words: Paradigm shift, Paradigm shift in education, Neo-liberalism, Globalisation, New Right

ÖNSÖZ

“Eğitim ve öğretimin amacı, yalnız hükümete memur yetiştirmek değil, daha ziyade memlekete ahlaklı, karakterli, cumhuriyetçi, devrimci, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek yetenekte, doğru düşünüşlü, iradeli, hayatta tesadüf edeceği engelleri yenmeye kudretli, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de öğretim programlarını ve sistemlerini ona göre düzenlemelidir” (Kılıç, 1955) ifadeleri ile Atatürk Cumhuriyet’in yetiştirmek istediği insanı tarif etmiştir. Fakat Cumhuriyetin erken dönemlerinin ardından yapılan karşı devrimler ile Cumhuriyet’in değerlerinden ve Atatürk’ün yetiştirmeyi hedeflediği insan profilinden uzaklaşmıştır. Eğitimin aydınlatıcı yanı arka plana atılmıştır. Bilimsel ve laik bir eğitim değil muhafazakar ve dindar bir eğitim tasarlanmıştır. Eğitim rekabetçi dünyanın gerekliliklerini karşılayacak işçi yetiştirme faaliyetine dönüşmüştür. 1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi isimli çalışma Türk eğitim sisteminde yaşanan bu dönüşümü ortaya koymak ve analiz etmek için tasarlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim esnasında karşılaştığım ve ilk karşılaşmamızdan itibaren örnek bir akademisyenin nasıl olması gerektiğini gösteren, entelektüel kimliğini örnek aldığım, tez sürecinde yoğun çalışma temposuna rağmen titizliğini ve ilgisini eksik etmeyen, süreç ile ilgili detaylı ve destekleyici geri bildirimlerde bulunan ve her zaman yanımda olan sevgili tez danışmanım Prof. Dr. İsmail Güven’e, yüksek lisans eğitimim esnasında dersini almış olduğum, tez jürimde de bulunan ve tezime önemli katkılarda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem’e, lisans eğitimim esnasında karşılaştığım ve eğitimin felsefi ve sosyal temellerine ilgimin oluşmasında ve eğitim bilimlerine yönelmemde büyük payı olan, bana öğretmenliğin ve eğitimin ne olup ne olmadığını, aydın bir eğitim bilimcinin nasıl olması gerektiğini gösteren, tez jürimde de bulunan ve yönlendirmeleriyle tezime önemli katkılarda bulunan sevgili hocam Doç. Dr. Ayhan Ural’a, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri programına uygun olduğumu belirtip, bu programı bana öneren, Cumhuriyetin öğretmeninin ve aydınının nasıl olması gerektiğinin örnekleri olan değerli hocalarım Dr. Niyazi Altunya’ya ve Erdal Çalı’ya, tez sürecinde desteğini benden esirgemeyen, beni her zaman destekleyen annem Zeynep Duygulu’ya, anneannem Ayşe Duygulu’ya ve dayım Mustafa Duygulu’ya, arkadaşlığımızın yanı sıra akademik anlamda çalışmalar yürüttüğümüz ve tez sürecinde

de bana destek olan Suat Aksu'ya, aynı yüksek lisans programında aynı süreçten geçtiğimiz, gerek akademik anlamda gerek manevi anlamda destekçim olan İdris Büyükkurt'a, tez sürecinde desteğiyle her zaman yanımda olan İlknur Koca'ya, Beyza Nur Badem'e, Ecem Varvil'e, Yeliz Çiçek Çiçek'e, Levent Doğan'a, değerli öğrencilerime ve isminden bahsetmediğim tez çalışmamda katkısı olan herkese teşekkürlerimi sunarım.





Aklını kullanma cesaretini gösterebilen bir gençliğe...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	8
Erken Cumhuriyet Döneminde Eğitimsel Paradigmalar.....	9
1950 Sonrası Paradigma Dönüşümünün Kökenleri	11
1980 Sonrası Eğitimsel Paradigma Dönüşümün Tarihsel Kökenleri.....	14
Amaç.....	18
Önem.....	18
Sınırlılıklar	19
Tanımlar.....	20
BÖLÜM 2.....	22
YÖNTEM	22
Araştırmanın Modeli.....	22
Evren-Örneklem.....	23
Verilerin Toplanması	23
Verilerin Çözümlemesi	23
BÖLÜM 3.....	25
BULGULAR VE YORUMLAR	25
1980 Sonrasında Paradigma Dönüşümü ve Eğitim Politikalarına Etkisi	25
1980 Sonrası Yükseköğretimde Neo-liberal Dönüşüm	41
1980 Sonrası Eğitimde Neo-liberal Paradigma: Teknisyen Öğretmen Kavramının Yükselişi	53
1980 Sonrası Mesleki ve Teknik Eğitimde Paradigma Dönüşümü	61
1980 Sonrası Milliyetçi- Muhafazakarlık: Yeni Sağ ve Din Eğitiminde Dönüşüm ..	73
BÖLÜM 4.....	83
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	83
Sonuçlar	83
Öneriler	87
KAYNAKLAR.....	90
EKLER	100
EK 1. Etik Kurul Onayı	101
BENZERLİK BİLDİRİMİ	102
ÖZGEÇMİŞ.....	103

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dünyada son 40 yılda köklü politik ve ideolojik değişimler yaşanmıştır. 19. yüzyıldan itibaren sosyal bilimlerde hakim ideoloji olarak görülen piyasacı klasik liberalizm 1929'da gerçekleşen Büyük Buhranla birlikte bir kriz ile karşı karşıya kalmıştır ve uzun yıllar boyunca dünyada egemen güç olan liberalizmin yerini Soğuk Savaş öncesi ve esnasında refah devleti anlayışını savunan Keynesçilik almıştır (Helleiner, 2003). Keynesçilik istihdama, asgari gelire, sağlık hizmetlerine ve iyi bir eğitime erişimin bütün insanların hakkı olduğunu savunmuş ve bunların devlet tarafından sağlanması gerektiğini ileri sürmüştür (Pressman, 2007). 1970'li yıllara kadar hakimiyetini sürdüren ve devletçiliğe dayanan Keynesçilik yaşanan yüksek enflasyon ve işsizlikten dolayı hakimiyetini yitirmeye başlamıştır (Harrison ve Boyd, 2018). Keynesçiliğin hakimiyetini kaybetmesinin ardından liberalizmi benimseyen akademisyenler ve politikacılar klasik liberalizmin revize edilerek geri gelmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu yaygın görüşler doğrultusunda temellerini liberalizmden alan neo-liberalizm ve yeni sağ ortaya çıkmıştır (Becchio ve Leghissa, 2016). Neo-liberalizm ve yeni sağ, siyasi görüş ve dolayısıyla ekonomik anlayış olarak ortaya çıkmış ve toplumları hızla etkilemiştir. Neo-liberalizm ve yeni sağ paradigmaları, ekonomi, siyaset ve eğitim gibi önemli alanları dönüştürmüştür.

Paradigma, bireyin hayata ve bilime karşı bakışını şekillendiren bir çerçevedir. Paradigmalar dünya görüşü, varsayımlar ve değerleri kapsamaktadır (Azizi, 2014). Paradigma kavramı bilim tarihinde ilk defa Kuhn tarafından kullanılmıştır. Kuhn'a göre paradigmalar genel bilim anlayışlarıdır. Paradigmalar bir bilimsel topluluğun üyelerine çözüm sunan evrensel olarak kabul edilen bilimsel başarılardır. Paradigmalar bir bilimsel topluluğun üyeleri tarafından kabul edilen temel fikirler, yöntemler, diller ve teorilerden oluşmaktadır. Kuhn'a göre bilim, temel olarak daha önceden kabul edildiği gibi bilginin birikimi ile değil, teorideki değişimler yoluyla ilerlemektedir. Bir kuram paradigma olarak kabul edildiğinde, bu kuram merkeze yerleştirilerek bilim üretilir. Einstein'ın Görelilik Kuramı ve Newton'un fizik yasaları temel bilimlerdeki paradigma örnekleridir. Bu iki paradigma doğa bilimlerine uzun süre hakim olmuş ve doğa bilimlerinde üretilen

teoriler bu iki paradigmanın temel esaslarına uygun bir şekilde oluşturulmuştur (Firinç Orman, 2016). Paradigmalar kendi içindeki çözülmemiş bulmacaları çözmeye çalışmaktadır. Bir paradigma geleneğini benimseyen bilim insanları bulmacaları çözerken mevcut paradigmaya özgü belirli metotlar kullanmaktadır. Belirli bir paradigmanın hakim olduğu döneme olağan bilim dönemi denmektedir. Olağan bilim aşamasında ortaya çıkan anomalilere çözüm sunulamadığında paradigma krizi meydana gelmektedir. Paradigma krizi ortadan kaldırılamadığında ve paradigmada büyük ölçüde değişimler yaşandığında bilimsel devrim gerçekleşmektedir. Bilimsel devrim ise paradigma dönüşümü ile sonuçlanmaktadır. Paradigma dönüşümü ile tarih yeniden yazılmaktadır. Bu süreç önceki paradigmanın yeniden inşa edilmesine neden olmaktadır (Kuhn, 1991).

Thomas Kuhn paradigma kavramını doğa bilimleri bağlamında incelemiştir. Temel bilimlerde yaygın olarak kullanılan bu kavram zamanla sosyal bilimlerde de popüler bir hale gelmiştir. Birçok bilim insanı paradigmanın sadece tabii bilimlerde değil, sosyal bilimlerde de mevcut olduğunu fakat paradigmaların gelişimsel süreçlerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal bilimlerde paradigma dönüşümünün entelektüellerin, akademisyenlerin ve politikacıların söylemleri ve anlatıları ile gerçekleştiği düşünülmektedir (Laybourn Langton ve Jacobs, 2018). Sosyal bilimlerde paradigma denildiğinde genellikle siyaset biliminde kullanılan paradigmalar anlaşılmaktadır. Küreselleşme, neo-liberalizm ve yeni sağ bu paradigmaların en yaygın ve güncel olanlarıdır. Bu paradigmalar kapsayıcı rollerinden dolayı ülkeler üzerinde derin politik, ideolojik ve eğitsel etkilere sahip olmaktadır.

Dünyayı etkisi altına alan ve dönüştüren en yaygın paradigmalardan bir tanesi küreselleşme olmuştur. Dünyada en önemli problemlerinden bir tanesi kültürel homojenlik ve heterojenlik arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır (Appadurai, 1990). Küreselleşme ile birlikte ulusların tek bir çatı altında toplanıp homojen bir hale gelmesi planlanmıştır. Fakat ulusların sahip oldukları kendilerine özgü kültürel etmenlerden dolayı tam bir homojenleşme meydana gelmemiştir. Appadurai'ye göre günümüzde ekonomi, kültür ve politikada temel uyumsuzluklar vardır ve bu uyumsuzluklar beş küresel akış boyutunda incelenebilir. Bunlar etnik alan, medya alanı, teknolojik alan, finans alanı ve ideoloji alanıdır. Etnik alan değişmekte olan dünyayı oluşturan insanlardan meydana gelmektedir. Göçmenler, turistler, sürgün edilen insanlar, mülteciler gibi topluluklar ulusal ve uluslararası politikaların belirlenmesinde önemli rol almaktadır. Politikacılar ülkelerinin gündemlerine dair karar alırken etnik alanı göz önünde bulundurmaktadırlar.

Medya alanı bilginin dünyada elektronik olarak dağıtımını içermektedir. Medya alanı ulusal ve küresel bağlamda belirli imajların ve algıların oluşması sürecinde oldukça etkilidir. Teknoloji de diğer alanlarda olduğu gibi bir akış halindedir. Teknolojinin küresel olarak dağıtımını teknolojik alanı oluşturmaktadır. Teknolojinin dağıtımını para akışı, politik imkanlar ve iş gücü gibi etmenler tarafından belirlenmektedir. Teknolojik alan tarihi, dilsel ve politik konjonktüre göre uluslar arasında farklılık gösterebilir. Finans alanı paranın küresel olarak dağıtıldığı alandır. Küresel politik ekonomi insanların hareketleri, teknolojik akış ve finansal transferleri göz önüne almakta ve ona göre şekillenmektedir. İdeolojik alan ise ideolojik fikirlerin uluslararası değişimi ve analizi ile ilgilenen alandır (Appadurai, 1990). İdeolojik kavramlar her ne kadar evrensel gibi görünseler de her ulusun içinde bulunduğu kültürden dolayı bu kavramlar farklı olarak algılanıp, yorumlanabilmektedir. Örneğin, demokrasi, bağımsızlık, düşünce özgürlüğü gibi kavramlar farklı bağlamlarda farklı yansımalarla sahip olabilmektedir.

Klasik teoride uluslar kendi eylemleri ve politikaları bağlamında toplumlarının sınırlarını belirlemektedir. Fakat bu ulusal anlayış küreselleşmenin belirgin hale gelmesiyle birlikte sapmaya uğramıştır. Modern toplumu oluşturan aile, sınıf, demokrasi, ekonomi ve politika gibi kavramlar küreselleşme ve küresel akış ile birlikte yeniden tanımlanmıştır. Dünyadaki bu trend doğrultusunda ağ toplumları ön plana çıkmaya başlamıştır. Ağ toplumu küreselleşmenin bir diğer adıdır. Ağların kökeni antik zamanlara kadar dayandırılrsa da 1970’lerde bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı yeni teknoloji paradigmasının ortaya çıkmasıyla ağlar evrilmiştir. Teknolojik paradigma ve sosyal organizasyon arasındaki ilişkiden doğan sosyal yapı ağ toplumdur. Ağ toplumu küresel, ulusal ve yerel ağların etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Farklı ağlar birbirleriyle rekabet etmekte ya da iş birliği yapmaktadır. Bu durum sosyal ağların her zaman, her yerde dağıtılmasına olanak sağlamaktadır. Sosyal ağlar insanların üretim, tüketim, yeniden üretim, tecrübe ve kültür tarafından kodlanan iletişim ilişkilerinin organize edilmesi ile oluşmaktadır. Ağ toplumu teknoloji, iş, eğitim, kültür, altyapı gelişmeleri, organizasyonel değişimler ve kurumsal reformlar tarafından şekillendirilmektedir (Castells, 2011). Örneğin, teknolojinin gelişmesiyle kamusal alanda, sağlıkta ve eğitimde e-sistemlere geçilmiştir ve bu sistemler yaygınlaşmıştır.

Bir toplum üzerinde tahakküm kuran ana mekanizma değerdir ve değerler üretim sürecini yönlendirmektedir. Günümüzde değer, bilgi ve teknolojinin oluşturduğu ağlardan temelini almaktadır. İnsanlar ve toplumlar küresel ağlardan dışlanmakta ya da küresel ağlara dahil edilebilmektedir. Ağlar sadece iletişim kurmak için değil yer

kazanmak için de oluşturulmuştur. Örneğin, ulus devletler diğer devletlerle kendi çıkarlarını gözeterek belirli ağlar kurmuşlardır. Bu ağlardan bazıları Avrupa Birliği (AB), Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA) ve Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) dır. Devletler küresel konularda da örtük bir şekilde kendilerine hizmet eden belirli ağlar oluşturmuştur. WTO, IMF ve Dünya Bankası bu ağ örneklerinden bazılarıdır (Castells, 2011). Çağımızın ağ toplumu ekonomik düzeni, verimliliği ve sömürüyü öne çıkaran yeni kapitalist bir paradigma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küreselleşme ve onun temel araçları (insan sermayesi, serbest piyasa, sınır ötesi iletişim) herkesi aynı küresel kültür altında toplamaya çalışan yeni bir dünya düzeni yaratmıştır. Kültürel değer ve fikirlerin homojenleşmesi hedeflenmiştir. Tamamen homojenleşmiş bir toplum küreselleşmiş demektir. Küreselleşmiş bir toplumun amerikanlaşmış olduğunu da ifade etmek mümkündür. Genelde küresel kültür ve Amerikan kültürü benzer olarak tanımlanmaktadır. Amerikan kültürü küreselleşme sürecinde aktif bir rol almıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin tüketim toplumuna dönüşme süreci küresel kültürü de direkt olarak etkilemiştir. ABD, küresel kültürü müziği, filmleri, televizyonu ve sosyal medyası ile kontrol etmektedir (Daghrir, 2013). Bunun dışında amerikanlaşma faaliyetleri, özel organlar, gönüllülük esasıyla çalışan kişiler, devlet, belediyeler ve federal hükümetler tarafından da gerçekleştirilmektedir. Bunlar yabancı ve yerel, federal ajanları ve kurumsal organizasyonları kapsamaktadır (Hill, 1919). Amerikan şirketleri küresel medya ve popüler kültür ile ilgilenmektedir. Bu şirketler ABD'ye gelen değişim öğrencilerine kültürlerini empoze ederek bu öğrenciler üzerinden kar elde etmektedir. Amerikan hükümetleri ise ekonomik boyutun dışında ticari yolla kendi inançlarını, değerlerini ve pratiklerini ithal etmektedir. Diplomatik ilişkilerini kendi çıkarlarına kullanmaktadırlar. Amerikan hükümetleri de özel şirketlerin yaptığı gibi Fullbright ve benzeri değişim programlarıyla kendi kültürlerini uluslararası düzeyde yaymaktadır (Daghrir, 2013). Küreselleşme ve amerikanlaşmanın egemen paradigmalardır olduğu bir ortamda küresel çapta bir tüketim toplumu oluşturulmak hedeflenmektedir. Bu oluşturulmak istenen tüketim toplumunu yaratmada neo-liberal paradigma önemli bir rol oynamaktadır.

Neo-liberalizmin evrensel bir tanımını yapmak oldukça zordur. Tarih boyunca birçok farklı neo-liberalizm tanımı yapılmıştır. Hatta kimilerine göre ise neo-liberalizmi tanımlamak imkansızdır (Thorsen ve Lie, 2006). Bazı akademisyenler neo-liberalizmi, liberalizmin üzerine inşa edilmiş bir teori olarak görürken diğerleri onu liberalizmden tamamen ayrı bir teori olarak ele almıştır. Neo-liberalizmi ekonomi temelli bir proje

olarak görenler olduğu gibi, politik temelli bir proje olarak görenler de vardır. Neo-liberalizmin birçok farklı tanımı olmasına rağmen, neo-liberalizm tanımlarında öne çıkan bazı özellikler göze çarpmaktadır. Bunlar onun sosyal ve politik bir model olması, toplumu belirli etik ve politik vizyonlar doğrultusunda yeniden inşa etmeyi amaçlaması, piyasanın dışında kalan kamu kuruluşlarını da piyasaya dahil etmeye çalışması ve rekabeti teşvik etmesidir. Neo-liberalizmin kökenleri bazı akademisyenlere göre 1920-1930 yıllarına kadar dayanmaktadır (Davies, 2014). Klasik politik ekonominin dönüşümü Birinci Dünya Savaşı, totaliter rejimler, İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş esnasında yaşanmıştır. Bu buhranlar sırasında piyasa ekonomisinin bireyleri özgürleştirecek tek çözüm olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Artan enflasyon oranlarının neo-liberalizm ile son bulacağı düşünülmüştür. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin ekonomik olarak zayıflaması ve Soğuk Savaş döneminde güçsüz kalması, bir piyasa ekonomisi olan neo-liberalizmin önünü açmıştır. Chicago Ekonomi Okulu ekolü ve Mont Pelerin Cemiyeti neo-liberal paradigmanın ortaya çıkmasında etkin rol almıştır. 1970 ve sonrasında ise İngiltere'de Thatcher ve ABD'de Reagan dönemleri neo-liberalizmin sosyal bilimlerde paradigma haline gelmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur (Thorsen ve Lie, 2006). Bu dönemde faiz artışı, yüksek gelirli insanların verdikleri vergilerdeki azalmalar ve özelleştirmeler dikkat çekmiştir. Bir tüketim toplumu oluşturulmaya çalışılmış ve bireyci değerler insanlara aşılanmıştır. Ortaya çıkan neo-liberal paradigma serbest piyasayı benimseyen, rekabet temelli, küresel bir ekonomi anlayışına sahiptir (İnsel, 2015). Neo-liberalizm devleti ortadan kaldırıp toplumu tek etkin bir paradigma altında yönetmeye çalışmaktadır. Neo-liberal bir toplumun öncelikli hedefi ekonomik rasyoneliteye ulaşmaktır. Ekonomik rasyonelite siyasetin, toplumun ve insanların yaşamlarını organize etmektedir. Bu anlayışı benimseyenler sahip oldukları ekonomik modellerin her şeye çözüm olduğunu ileri sürmektedir. Onu evrensel hale getirmek için ekonomik rasyoneliteyi evrimsel olarak insanlığın bir gerçeği olarak göstermektedirler. Neo-liberalizm sosyal gelişimi ve bireyci özgürlüğü arttıracak en etkili ve en rasyonel sistem olarak sunulmaktadır. Fakat neo-liberalizm ile bireyler yavaş yavaş özgürlüklerini yitirmektedir. Neoliberalizm bir söylem olarak ele alındığında güçlü bir politik proje, eleştiriye karşı bir direniş ve bir aygıttır. Neo-liberalizm kültürel, sosyal ve politik süreçleri dönüştürmüştür. Bunun sonucunda nesneler, insanların hisleri, tutumlar, arzular ve değerler metalaşmıştır (Becchio ve Leghissa, 2016).

Son yıllarda neo-liberalizmin ikizi olarak anılan neo-muhafazakarlık oldukça popüler bir hale gelmiştir. Neo-muhafazakarlıkta hiyerarşi, düzen, kontrol ve geleneksel

ahlakın korunması büyük önem taşımaktadır. Neo-muhafazakarların bazı ortak özellikleri vardır. Bu özelliklerden öne çıkanları neo-muhafazakarların aşırı milliyetçiliği, aşırı ulusalcılığı ve dinciliği savunmalarıdır. Neo-muhafazakarlar toplumu kontrol etmek için polis, yargı, askeriye gibi devlet aygıtlarını kullanmaktadır. Bu aygıtlar bireyselliği, rekabeti, ortak aklı ve kapitalist egemen ideolojiyi dayatmaktadır. Örneğin, İngiltere’de Muhafazakar parti ve Türkiye’de 1980 sonrasında iktidara gelen muhafazakar partiler neo-liberalizm ile neo-muhafazakarlığı okullar, üniversiteler ve ekonomi üzerinden topluma yansıtmıştır (Prendergast, Hill ve Jones, 2017).

Neo-liberalizm ve neo-muhafazakarlığın birlikte var olduğu yeni sağ paradigması 1970’lerde ortaya çıkmaya başlamıştır (Mudge, 2008). Yeni sağ paradigmasının öncüsü olarak görülen Hayek aynı zamanda neo-liberal paradigmanın doğuşunda etkili olan Mont Pelerin Cemiyetinin de kurucuları arasındadır. Yeni sağ, üretim ilişkilerini düzenlemeyi, neo-liberal ekonomi politikalarını uygulamayı, muhalefeti zayıflatıp hegemonya kurmayı hedefleyen ideolojik bir paradigmadır. Anti liberal, monarşiyi benimseyen ve dinden yana olan bir görüştür ve muhalefet kültürünü reddedip çok kültürlülüğe saldırmaktadır. Yeni sağ paradigmasının savunucularına göre güçlü liderlere güvenilmeli ve onlara itaat edilmelidir. Hükümete karşı gelen toplumsal tepkiler aile, din ve milli kimlikler kullanılarak örtbas edilmektedir. Milliyet, aile, görev, otorite ve geleneksellik yeni sağ paradigmasının öne çıkardığı temalardır (Apple, 1990).

Dünya’da gerçekleşen paradigma dönüşümü küresel boyutta eğitim sistemlerinin ve politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. 1980 sonrasında dünyanın hakim paradigmaları olan küreselleşme, neo-liberalizm ve yeni sağ paradigmaları eğitimde köklü dönüşümlere yol açmıştır.

Son yılların etkin paradigmalarından olan küreselleşme ya da ağ toplumu, etkilerini toplumu şekillendiren en önemli mekanizma olan eğitim üzerinde de göstermiştir. Küreselleşmenin politik, kültürel ve sosyal boyutları eğitim ve toplum üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Küreselleşme ile ortaya çıkan Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, IMF, İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Birliği gibi küresel örgütler ulus devletlerinin eğitimlerini şekillendirmiştir. Dünya Bankası ve IMF ülkelere verdikleri kredilerle ulus devletlerinin eğitim anlayışları üzerinde etki alanı oluşturmuştur. Avrupa Birliği ve OECD gibi ağlar ülkelerin sosyal, ekonomik ve eğitsel politikalarına müdahale etmiştir. Dünya Ticaret Örgütü, Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) isimli antlaşma ile eğitim gibi kamu hizmetlerinin piyasalaşmasının önünü açmıştır. GATS ile birlikte eğitim bir sektör olarak anılmaya başlanmış ve

uluslararası boyutta ticarileşmiştir (Rikowski, 2002). Küreselleşmeyle eğitimin insan sermayesinin bir yatırımı olarak kurgulandığı söylenebilir. Dünyadaki okullar ve reformlar küreselleşmeden dolayı rekabet, akademik standardizasyon, performans, üretim ve kalite üzerine kurulmuştur. Bu gelişmelerle eğitimde hesap verebilirlik ve akademik kapitalizmin önemi artmıştır. 21.yüzyılın eğitimi sonuç ve standart odaklı bir eğitim haline dönüşmüştür. OECD, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Dünya Bankası gibi yapılar ile akademik başarı sendromu ortaya çıkmıştır (Zajda, 2018). Eğitimin dönüştürücü yanından ziyade ekonomik yanı öncelenmiştir.

Küreselleşme ile birlikte etki alanını arttıran dönemin öncü paradigması olan neo-liberalizmin temel kavramları olan piyasalaşma, özelleşme, standardizasyon, girişimcilik, kalkınma, yaşam boyu öğrenme, performans ve hesap verebilirlik gibi kavramlar eğitim sistemlerinin dönüşümünde etkili olmuştur. Neo-liberal bir anlayışı benimseyen Dünya Bankası, OECD ve IMF gibi uluslararası organlar tarafından ülkelerin eğitim sistemleri tahakküm altına alınmıştır. Neo-liberal paradigma temel olarak eğitim hizmetlerinin de diğer alanlar gibi özelleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitimin bir kamu hizmetinden özelleşmesi ve metalaşması neo-liberal paradigma tarafından teşvik edilmiştir (Ball, 2016). Eğitimde özelleşmeyle birlikte üniversiteler, okullar ve öğrenciler arasında rekabet ortamı hazırlanmıştır. Neo-liberal eğitimde öğrenci ve öğretmenler performans odaklı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler sadece sınavlara hazırlanan bilgi kölelerine dönüşmüştür. Öğretmenler de öğrencileri sınavlara hazırlayan birer teknisyene dönüşmüştür. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim vermek için değil, öğretim programlarını öğrencilere aktarmak için yetiştirilmektedir. Bu durum birçok ülkenin öğretmen yetiştirme programına da yansımıştır (Zeichner, 2014). Böylece eğitimin amacı ise öğretim programları aracılığıyla ideolojik yeniden üretimi sağlamak olmuştur.

Neo-liberalizm ile beraber ABD’ de ve dünyada yükselen neo-muhafazakarlık ile birlikte yaygınlaşan kendi kültürünü, dinini ve dilini öne çıkarma çabası şüphesiz ki eğitimi de dönüştürmüştür. Neo-muhafazakar devletler bilgiyi bir tahakküm aracı olarak kullanmaktadır. Bu devletlerde eğitim müfredatlarının içerikleri net ve standarttır. Eğitime geleneksel müfredatlar hakim olmaktadır. Ders kitaplarında “tehlikeli içerik” olarak adlandırılan, gelenekselliğe ve muhafazakarlığa karşıt olan öğeler kaldırılmış durumdadır. Tarih, edebiyat ve din dersleri bu paradigmanın hakim olduğu kültüre özgü değerleri koruyucu bir rol üstlenmektedir. Öğrencilere, kendi dünya görüşlerine uygun ve etnosentrik bir tarih bilinci aşılanmaktadır. Neo-muhafazakar paradigma tek tip öğrenci

yetiştirilmesine ve öğretmenlerin de becerilerini, saygı ve özerkliklerini kaybetmelerine yol açmaktadır. Öğretmenlerde kültürel, sosyal kaygılar ve güvensizlik meydana gelmektedir. Öğretmen eğitimi ve üniversiteler de bu neo-muhafazakar paradigmanın boyunduruğu altına girmiştir (Apple, 1990). Geçmişe öykünen, dini ve tarihi değerleri koruyan öğretmen ve öğrenci yetiştirmeyi önceleyen neo- muhafazakar paradigma küreselleşme ve neo-liberalizm ile birlikte son dönemin hakim paradigması olmuştur.

Problem

1980 yılında gerçekleşen askeri darbe Türkiye’de sosyal, politik, ekonomik ve eğitsel boyutlarda köklü değişimlere yol açmıştır. Bu alanlarda yaşanan değişimler ve dönemin konjonktürü Türkiye’de paradigma dönüşümüne neden olmuştur. Cumhuriyet ile beraber hakim olan pozitivist ve halkçı paradigma yerini neo-liberal, yeni sağ ve küreselleşme paradigmalarına bırakmıştır. Yaşanan paradigma dönüşümü ülkenin eğitim politikalarını derinden etkilemiştir.

1980 ve sonrasında yaşanan paradigma değişimi anlamak için Osmanlı devletinden Cumhuriyet’e geçerken yaşanan paradigma dönüşümünü incelemek önemlidir. Osmanlı Devleti’nde hakim olan muhafazakar paradigma Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte pozitivist bir paradigmaya dönüşmüştür (Güven, 2000).

Mustafa Kemal 1923 yılında arkadaşlarıyla beraber Cumhuriyeti ilan ettiğinde emperyalistler ve tutuculara karşı bir zafer kazanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti’nin modern temeller üzerine kurulması gerektiğine inanmıştır. Bundan dolayı ekonomisi gelişmiş, bilime önem veren, laik, modern eğitimi ve akli ön plana çıkartan bir ülke inşa etmek istemiştir. Bunları hayata geçirebilmek için Atatürk 6 temel ilkeyi benimsemiştir. Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve Devrimcilik bu temel ilkeleridir. Bu 6 temel ilke Atatürk’ün oluşturmak istediği toplum için gerekli olan bileşenleri oluşturmaktadır. Bu ilkeler bütünü benimsen anlaşıp Kemalizm olarak adlandırılmıştır. Halifeliğin kaldırılıp laiklik ilkesinin benimsenmesi Mustafa Kemal’in hayal ettiği toplumu oluşturmada attığı ilk ve en önemli adımlardan bir tanesidir. Laiklik ile birlikte dini yönetimin yerini zamanının ruhuyla bağdaşan akılcı bir yönetim almıştır. Atatürk ekonomide devletçiliği benimsemiştir. Fakat ülke savaş ortamından yeni yeni çıktığı için o zamanlarda karma ekonomi modelini de uygulamıştır. Atatürk demiryolu şirketlerini ulusallaştırmış, devlete ait fabrikalar kurmuş, Sümerbank

ve Etibank gibi kurumları açmıştır. Bunun yanı sıra toplum toparlanana kadar yabancı sermayeyi desteklemiştir. 1927 yılında Sanayi Teşvik yasası ile sanayileşmenin altyapısı oluşturulmuş ve 1934 yılında ise İşçi Yasası çıkartılmıştır (Ahmad, 1995). Devletçilik ilkesi ile Halkçılık ilkesi paralellik göstermektedir. Halkçılık halkın arasında ekonomik, etnik, dini ve sınıfsal bir ayırım gözetilmemesini savunmaktadır (Karpat, 2010). Cumhuriyetçilik ilkesi ise halkçılık ilkesi ile yakından ilişkilidir. Halkçı bir toplumda devleti kimin yöneteceğine halk karar verir. Halkı ise millet oluşturur. Atatürk'ün en çok önem verdiği ilklerinden birisi de Milliyetçiliktir. Atatürk'e göre "millet, aynı toprak parçası üzerinde oturan, aynı kanunlara tabi, ahlak ve dil birliği halinde yaşayan insan topluluğuna denir" (Atatürk, 1980). Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı ırkçı, dinci ve katı bir milliyetçiliğe dayanmaz. Bir toprak parçası üzerinde uzlaşarak ve benzer özellikleri barındırarak yaşamaya dayanır. Atatürk milliyetçiliğe oldukça önem vermiş ve milli öğeleri benimseyen sosyal bir devlet oluşturmayı hedeflemiştir. Aynı doğrultuda Atatürk, Cumhuriyetçilik ilkesi ile saltanata ve dine dayalı olan yönetim biçimini sona erdirmiş ve halkın egemenliğini benimseyen Cumhuriyet'i ilan etmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk Devrimcilik ilkesini uygulamaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çeşitli alanlarda inkılaplar gerçekleştirilmiştir. Bu inkılaplar siyasi, sosyal, hukuki, ekonomik ve eğitsel alanlarda gerçekleştirilen devrimlerden oluşmaktadır (Berkes, 2022). Devrimlerin oluşumunda sosyal devlet anlayışı, milli devlet ideali, sosyal hukuk anlayışı, ulusal egemenlik prensibi ve pozitivism etkili olmuştur (Güven, 2000).

Erken Cumhuriyet Döneminde Eğitimsel Paradigmalar

Erken Cumhuriyet dönemi eğitiminde, eğitimin laikleşmesi, demokratikleşmesi, millileşmesi, kadın eğitime önem verilmesi, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı bireyler yetiştirilmesi, halk eğitime önem verilmesi gibi hususların eğitim paradigmasının temel taşlarını oluşturduğu görülmektedir. Bu süreçte fırsat ve imkan eşitliği, eğitim hakkı, laiklik, bilimsellik ve karma eğitim Milli Eğitim'in temel ilkeleri haline gelmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yönetim biçiminin değerlerine bağlı, fikirlere saygılı, fikri hür, vicdanı hür, bilimi önemseyen, laik, özgürlüğüne düşkün, akılcı ve insancıl bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Akyüz, 2016). Bu ideallerin gerçekleştirilmesinin önündeki en büyük engellerden birisi olan eğitimdeki ikircikli durumun ortadan kaldırılmasına yönelik olarak, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkartılmıştır

(Resmi Gazete, 1340). Bu kanunla birlikte eğitim faaliyetleri tek bir erkte toplanmıştır ve eğitim faaliyetleri merkezi bir paradigma aracılığıyla belirlenmeye başlanmıştır. Bu gelişmeyle beraber eğitim ulusalcı ve bütünsel bir kimlik kazanmıştır. Kanunun özüne paralel olarak Cumhuriyet'in ideal eğitim şeklinin belirlenmesinde Milli Eğitim Şuralarının, parti programlarının ve hükümet programlarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. IV. İcra Vekilleri Heyeti Programında bireylerin zihinsel ve ahlaki gelişimlerinin önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu bağlamda medeni eserlerin incelenmesi, öğrencilerin eğitim görmek için Avrupa'ya gönderilmesi teşvik edilmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında eğitimde eşitliğin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (TBMM, 1923). 1927 yılında düzenlenen Cumhuriyet Halk Fırkası Kongresinde eğitimde amacın cehaletle savaşmak olduğu, fikri hür vicdanı hür, yabancı fikirlerden uzak, vatansever, milliyetçi, laik ve cumhuriyetçi vatandaşlar yetiştirmenin önemi vurgulanmıştır. Güzel sanatlara, müzelere ve kütüphanelere önem veren aydınlanmış vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Cumhuriyet Halk Fırkası, 1927). 1930 yılı hükümet programında, 1927 yılında düzenlenen Cumhuriyet Halk Fırkası Kongresinde vurgulanan cumhuriyetçi ve halkçı bir neslin yetiştirilmesi hedefi tekrarlanmıştır (TBMM, 1930). 1931 yılında düzenlenen Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve programında eğitimde ilk önceliğin bireyleri okutup yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Yetiştirilen bireylerin cumhuriyetçi, yabancı etkilerden uzak, milliyetçi ve laik prensipleri benimsemeleri önemsenmiştir. Güzel sanatlar ve kütüphanelere verilen önem tekrar vurgulanmıştır (Cumhuriyet Halk Fırkası, 1931). Aynı doğrultuda 1937 yılı Bayar Hükümeti programında sanatçı ve bilim insanı yetiştirmenin hedeflendiği ifade edilmiştir (TBMM, 1937). Bunu destekler biçimde Saydam hükümeti programında da sanat ve bilime verilen önem öne çıkarılmıştır (TBMM, 1939). Aynı yıl düzenlenen I. Maarif Şurasında Yücel eğitimde Kemalist bir yöntemin benimsendiğini ifade etmiştir. Halkçılık ilkesi bağlamında kamusal eğitimin önemini vurgulamıştır. Ülkede aydınların ve bilim insanlarının yetiştirilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Yüksek kültürün, kültür hayatının, kütüphanelerin ve kitapların eğitimdeki yerinin büyüklüğünden bahsetmiştir (Mf. V, 1956). İlgili metinlerden hareketle, Cumhuriyet'in erken dönemlerinde hakim olan pozitivist paradigmanın milli, sosyal ve bilimsel etkilerini Türk eğitim sistemi üzerinde gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bilimsel, laik ve ulusal bir eğitimin tasarlandığı söylenebilir.

1950 Sonrası Paradigma Dönüşümünün Kökenleri

Atatürk'ün ölümüyle siyasi ve toplumsal anlamda bir karmaşa ortaya çıkmıştır. Bu karmaşanın oluşmasında II. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş gibi dış etkiler de rol oynamıştır. Bu bilinmezlik içerisinde Atatürk'ün silah arkadaşı olan İsmet İnönü ülkenin yönetiminde başrolü almıştır. Ülkede var olan sosyal ve siyasi problemlerin dışında ekonomik problemler de baş göstermeye başlamıştır. Daha önceden kalkan vergiler savaş döneminde tekrar alınmaya başlanmış ve “*Varlık Vergisi*” faaliyete geçirilmiştir. Varlık Vergisinin alınmaya başlamasıyla ülkede sosyal sorunlar da artmaya başlamıştır (Zurcher, 2004). Varlık Vergisinin ülkede ayrıcalıklara yol açması ve savaş sonrasında gerek iç politikada gerekse dış politikada oluşan baskıyla da beraber çok partili hayata geçiş için uygun şartlar oluşmaya başlamıştır. “*Toprak Reformu*” görüşmeleri sırasında Adnan Menderes'in başını çektiği bir muhalif grubu oluşmaya başlamıştır. Grubun güçlenmesiyle Demokrat Parti (DP) kurulmuştur. Demokrat Partinin hükümetin işlevselliğinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmüştür. Ülkedeki ekonomik buhranın artması ve toplumsal problemlerin varlığını devam ettirmesiyle halk tabanında karşılık bulan, liberal ve dinci bir politikayı destekleyen DP 1950 yılında seçimleri kazanmıştır (Karpas, 2010).

Truman Doktrini ve Marshall planı ile Soğuk Savaş döneminde Amerika'ya yaklaşan Türkiye'nin, özellikle 1952 yılında gerçekleşen NATO üyeliği ile birlikte siyaseti ve toplum yapısı tahakküm altına alınmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerin ardından amerikancı etkiler hem ekonomik hem de toplumsal anlamda ön plana çıkmaya başlamıştır. DP iktidarı muhafazakar ve baskıcı yapısıyla ülkedeki özgürlükleri kısıtlamıştır. Ülke, otoriter ve dindar bir yapıya dönüşmüştür (Zurcher, 2004). Böylece 1950'li yıllarda Türkiye'de muhafazakarlık tekrar yükselişe geçmeye başlamıştır. Dünya'da ortaya çıkan neo-muhafazakar paradigma etkilerini Türkiye Cumhuriyeti üzerinde göstermiştir. Bu anlayış Atatürk'ün Türk milliyetçiliği anlayışı ve Kemalizm'in yaratmak istediği toplum ile örtüşmemektedir.

Ülkedeki ekonomik durumun gitgide kötüleşmesi üzerine DP politikalarını şekillendirirken popülist bir yöntem izlemiştir. Muhafazakarlığın yeniden canlandırılmasına yönelik bir söylem oluşturulmuştur. Bu dönemde daha önce kullanılan dini jargon keskinleşmiştir. Laiklik ilkesinde gevşeklikler yaşanmaya başlanmıştır.

Türkiye'nin içinde bulunduğu konjonktür ülkede 1960'lı yıllarda ekonomik, siyasi ve toplumsal sorunlara neden olmuştur. Toplumsal sorunların önüne geçmede

ekonomik problemlerin azaltılması önemli bir rol oynamaktadır. Bu amaçla DP bu süreçte batılı ülkelere yüklü miktarda borç almak istemiş fakat anlaşma sağlayamamıştır. Gerek ekonomik gerek de siyasi konjonktür düzelmediği için ve ülkede kaos ortamı arttığından dolayı 27 Mayıs 1960 günü DP hükümeti Askeri Darbe ile devrilmiştir. Askeri Darbe sonucunda Milli Birlik Komitesi (MBK) 1960 yılında geçici bir hükümet kurmuştur. Bu dönemde Ordu Yardımlaşma Kurumu (OYAK) kurulmuş ve devlet ve özel sektör haricinde yeni bir ekonomik alan oluşturulmuştur. Darbeyi gerçekleştirenlerin asker kökenli olmasından dolayı askerler ülkede önemli görevlere gelmiştir ve OYAK'ın kuruluşuyla birlikte askerler ve askeriye iş ve sanayi alanında da etken bir güç olmuştur. Bu dönemde ekonomi alanında yaşanan en önemli gelişmelerden birisi Devlet Planlama Teşkilatının kurulmasıdır. Ekonomide uzun yıllar benimsenen liberal modelden karma modele geçiş yapılmıştır. Aynı zamanda karma modele geçişle beraber işçi sınıfı varlığını özellikle kurulan sendikalarla hissettirmeye başlamıştır. Darbenin ardından tekrar siyasi hayata geçilmesiyle beraber İnönü'ye hükümeti kurma yetkisi verilmiş ve Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)- Adalet Partisi (AP) koalisyonu kurulmuştur. Ülke siyasi olarak ise genel bağlamda amerikancı sağ ve anti amerikancı sol olarak ikiye ayrılmıştır. Kemalistler ulusalcılığı savunurken sağ partiler ise İslamcılığı savunmuş ve komünizmi kötülemişlerdir. Ülkede yaşanan bölünme etkisini sendikal faaliyetlerde de göstermiştir. Bu bağlamda Amerikancı paradigmaya karşı olarak 1967'de Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) kurulmuştur (Ahmad, 1995). DİSK'e karşı olarak ise Türkiye Milliyetçi İşçi Sendikaları Konfederasyonu (MİSK) kurulmuştur. İşçi sendikalarındaki ayrışma kendisini polis ve öğretmen sendikalarında da göstermiştir.

DİSK önderliğinde yapılan işçi eylemleri ve karşıt ideolojilere sahip gruplar arasında çıkan çatışmaların artması, ekonominin kötüye gitmesi ve terör olaylarının artması sonucunda 12 Eylül 1980 günü Kenan Evren önderliğinde askeri bir darbe gerçekleştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) yönetime el koymuş, kararnameler çıkartarak ülkeyi yönetmiştir. MGK anayasayı, bütün partileri kapatmış ve ülkenin bütün karar mekanizmalarında karar verici hale gelmiştir. MGK ülkede milliyetçi ve tutucu bir ortam hazırlamıştır (Zurcher, 2004). 1980 yılında alınan ve Türk ekonomisinde paradigma değişimine yol açan 24 Ocak Kararları MGK tarafından tanınmıştır. 24 Ocak kararları ile liberal bir ekonomi anlayışı sunan, IMF ve Dünya Bankası gibi organlarla yakın ilişki halinde olan Turgut Özal, ekonomiyle ilgili bilgisi ve eğitimi olmamasına rağmen, özellikle ABD'nin telkinleriyle MGK tarafından ekonomiden sorumlu kişi haline getirilmiştir (Ahmad, 1995). MGK 1982 yılında

anayasanın çıkmasını ve 1983'te seçimlerin yapılmasını istemiştir. 1983 yılında yapılan seçimlerde İslamcı ve liberal bir arka plana sahip olan Özal seçimleri kazanmıştır (Zurcher, 2004). Özal, Reagan'ın Amerika'sına özenmiş, Birleşmiş Milletler (BM) ile yakınlaşmış, İslamcı ve neo-liberal bir paradigma olan yeni sağın savunucusu haline gelmiştir (Haydaroglu ve Tatlısu, 2016).

Darbe sonrası yayımlanan 24 Ocak 1980 kararları ile neo-liberal ekonomiye geçişin ilk adımları atılmıştır. Türk ekonomisi 1980'li yıllardan itibaren belirli antlaşmalar ve yapısal reformlarla IMF gibi küresel aktörlerin denetimi altına girerek neo-liberal ve yapısal reformlar yapacağını taahhüt etmiştir (Özdemir ve Beltekin, 2012). Neo-liberalizm ülkede enstitüler, araştırma merkezleri, vakıflar, yayınlar, akademisyenler ve yazarlar aracılığıyla yayılmıştır. Neo-liberalizm ile birlikte Türkiye'de serbest ekonomi, küreselleşme, performans, hesap verebilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmış, özelleştirmeler teşvik edilmiştir. Özal döneminden itibaren bireycilik vurgusu yapılmış ve insanlar tüketmeye teşvik edilmiştir.

Aynı dönemde ülkeye hakim olan diğer bir paradigma ise yeni sağ olmuştur. Yeni sağın neo-liberal ekonomiye desteklemesinin yanı sıra muhafazakar bir tutumu ön plana çıkardığı görülmektedir (Topal, 2012). Özellikle Türkiye'de 1950'lerden itibaren muhafazakarlık düşüncesinin yeniden ön plana çıkması ve 1980 sonrası neo-liberal paradigmanın benimsenmesiyle birlikte yeni sağ paradigmasının ülke üzerindeki etkisi artmıştır. ABD'de ortaya çıkan yeşil kuşak projesi özellikle 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de karşılık bulmaya başlamıştır. Bu projenin karşılığı olarak ülkede ılımlı İslam adı altında İslami düşünceler halka ve öğrencilere aktarılmıştır (Güven, 2019). 1979'da İran'da yaşanan devrim de Türkiye'yi derinden etkilemiştir. İran İslam Devrimi'nden sonra ortaya çıkan köktenci İslamcılık anlayışı Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal ve siyasi hayatına nüfuz etmiştir (Güven, 2005). Yeni sağ ile birlikte geçmişi öven, dini politik bir araç olarak kullanan politikacılar ülke siyasetine yön vermiştir. Gerek anayasada gerek günlük yaşamda gerek ise radyo, televizyon ve gazetelerde ifade edilen dini söylemler artmaya başlamıştır. Ekonomide liberalizmi benimseyen muhafazakar bir toplum yaratılmak istenmiştir.

1980 Sonrası Eğitimsel Paradigma Dönüşümün Tarihsel Kökenleri

Cumhuriyetin erken dönemlerinde hakim olan pozitivist ve halkçı paradigma yerini 1950’li yıllardan itibaren özellikle 1980’li yıllarda neo-liberal ve neo-muhafazakar paradigmalara bırakmıştır. Gerçekleşen bu paradigma değişimi kuşkusuz eğitimi de dönüştürmüştür. 1950’li yıllardan itibaren eğitimde etkisini gösteren paradigma dönüşümü özellikle 1980 itibariyle Türk eğitim sistemini tahakküm altına almıştır. 1980 sonrasında neo-liberalizm ile birlikte eğitimde piyasalaşma, özelleşme ve hesap verebilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Kartal, 2020).

Türk eğitim sisteminde 1824 yılında II. Mahmut’un Talim-i Sıbyan Fermanı ile başlayan kamusallaşma süreci 1876 tarihli Kanunu-i Esasi ile devam etmiştir. Bu gelişmeler Osmanlı döneminde eğitimde kamusallaşmanın önemsenmeye başladığını göstermektedir. Cumhuriyet’in ilanından kısa bir süre önce düzenlenen I. İzmir İktisat Kongresinde liberal bir ekonomi model önerildiği görülse de ABD’de yaşanan ve bütün dünyayı etkisi altına alan Büyük Buhranın etkisiyle devletçi bir model benimsenmiştir. Benimsenen bu devletçi ekonomi modeli eğitim hizmetlerinde de kamusal bir anlayışın önünü açmıştır (Kayıran ve Saygın, 2019).

Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte devletçilik ve halkçılık gibi ilkelerin etkisiyle anayasal düzlemde kamulaşan eğitim 1980’li yıllara kadar kamusallığını muhafaza etmiştir. 1961 anayasasında eğitimde özelleşmeye devlet gözetimi altında izin verilse de eğitim özellikle 1980 sonrası süreçte neo-liberal paradigmanın hakimiyetinde piyasalaşmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961). 1982 Anayasasının 27. Maddesinde yer alan “herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) ifadeleri ile ülkede özel öğretim kurumlarının kurulmasının önü açılmıştır. 1980 yılı ve sonrasında eğitimde özelleşme hızla artmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye’de 13.501 özel öğretim kurumu, bu kurumlarda kayıtlı 1.301.605 öğrenci ve çalışan 162.215 öğretmen vardır (Resmi İstatistik Programı, 2020). 1980 yılından itibaren özel okullar hızla artış gösterirken bu süreçte eğitimde kamu bütçesi azaltılmıştır (Sayılan, 2006). Türkiye’de 1980 yılında %3,9 olan kamu harcamaları 1989 itibariyle %3,7’ye gerilemiştir (Prendergast ve Stewart, 1995). Ülkede sürdürülen eğitimde piyasalaşma ve özelleşme çalışmaları Dünya Bankası, OECD, IMF gibi küresel aktörler tarafından yapılan yapısal reformlarla desteklenmiş ve teşvik edilmiştir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Eğitime Destek Projesi gibi faaliyetler

ve Avrupa Birliği süreci bu küresel reformlar sonucunda meydana gelmiştir. IMF ve Dünya Bankası ile yapılan antlaşmalar sonucunda bu uluslararası organlar Türk eğitim sistemi üzerinde etki alanı oluşturmuştur (Sayılan, 2006). IMF, yayımladığı niyet mektupları ile ekonominin yanı sıra Türk eğitim sistemine de etki etmiştir. Eğitimde yapılan kamusal harcamalar azaltılmıştır. Öğretmenlerin kamuya atamalarında kısıtlamalara gidilmiş, sosyal güvencelerine ve sendikal haklarına müdahale edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinden bağış adı altında aidat toplanmaya başlanmıştır. IMF, öğretim programlarının ve eğitime ilişkin yasal belgelerin hazırlanması sürecinde de aktif olarak rol almıştır. Aynı doğrultuda Dünya Bankası ile ise Türkiye Cumhuriyeti eğitim ile ilgili 8 tane kredi anlaşması yapmıştır (Özdemir ve Beltekin, 2012). Dünya Bankası, verdiği kredilerin karşılığında özel okul ve üniversitelerin kurulmasını, müfredatın yenilenmesini önermiş ve bu konularda baskı yapmıştır. Ücretsiz olarak eğitim veren devlet üniversiteleri 1992 yılı itibariyle öğrencilerden harç ücreti almaya başlamıştır. Özel üniversiteler kurulmaya başlanmış ve kurulması teşvik edilmiştir (Sayılan, 2006). 2021 yılında YÖK tarafından yayımlanan Vakıf Yüksek Öğretim Kurumları raporuna göre Türkiye’de toplam 77 tane özel üniversite vardır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2021). Buradan da anlaşılacağı gibi Türkiye’de yüksek öğretim piyasalaşmıştır ve piyasalaşmaya devam etmektedir. Eğitimin piyasalaşması eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Piyasalaşma sonucunda fakirler daha fakir, zenginler daha zengin olmaktadır (Hill ve Kumar, 2009).

Eğitimin piyasalaşması ve özelleşmesi sürecinde hesap verebilirlik ilkesi oldukça büyük bir rol oynamaktadır. Reagan ve Thatcher’ın neo-liberal ve neo-muhafazakar politikalarının etkili olduğu dönemde hesap verebilirlik ilkesi sosyal ve ekonomik alana etkisinin yanında eğitimin şekillenmesinde de rol almıştır (Ambrosio, 2013). Hesap verebilirlik eğitimde kendisini yönetsel kontrol, standardizasyon, performans değerlendirme ve rekabet ile göstermektedir (Atmaca ve Öntaş, 2016). Türk eğitim sisteminde hesapverilebilirliğin izleri ÜSYM’ye dayanabilir. 1974 yılında ÜSYM’nin kurulması Türk eğitim sisteminde yönetsel kontrolü sağlamış ve yükseköğretime geçiş sürecini standart sınavlar aracılığıyla standardize etmiştir. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin kimlikleri neo-liberalizmin etkisi altında kalmıştır. Eğitim rekabet ve performans odaklı standart bir faaliyete dönüşmüştür. Öğrenciler eğitimi sınavlara hazırlanmaktan, öğretmenler ise öğrencileri sınavlara hazırlamaktan ibaret olarak görmeye başlamışlardır (Apple, 2017). Eğitim sadece meslek edindirme faaliyetine dönüşmüş, öğrenciler kapitalist düzendeki işlere ileride uyum sağlayacak biçimde eğitim

almışlardır. Eğitimin özgürleştirici yanından uzaklaşmaya başlanmıştır. Bu eğitim anlayışı ile öğrencilerin sorgulama, merak etme, eleştirme ve hayal etme gibi insani yetileri törpülenmiştir (Ural, 2014). Türk eğitim sisteminde yaşanan bu değişimler neo-liberal paradigmanın hakimiyetinde gerçekleştirilmiştir.

1980 sonrası Türk eğitim sistemini etkisi altına alan bir başka paradigma yeni sağ paradigması olmuştur. Ekonomide neo-liberal, toplumsal yaşamda muhafazakar değerleri benimseyen yeni sağ paradigması Türk eğitim sisteminde köklü değişimlere neden olmuştur.

ABD'nin, Sovyetler Birliği'nin benimsediği komünizme karşı olarak İslamı kullandığı “*Yeşil Kuşak Projesi*” ile dünyada yayılan ılımlı İslam hareketi, Türkiye’de yaşanan 1980 askeri darbesi ile birlikte ülkede etkilerini göstermiş, ülkede dini bir jargon kullanılmaya başlanmış, dini ön plana alan reformlar yapılmış ve muhafazakar tabandan insanlar üst düzey görevlerin başına getirilmiştir. Darbe sonrasında oluşturulan Milli Güvenlik Kurulu ulusal ve ılımlı İslam fikirleri ile devleti ve milleti kontrol altına almıştır (Guven, 2019).

Ülkenin sosyal ve politik alanlarını işgal eden muhafazakarlık ve ılımlı İslam düşünceleri şüphesiz ülkenin eğitim sistemine de müdahale etmiştir. İktidara gelen muhafazakar partiler Cumhuriyet’in erken dönemlerinde ön plana çıkan laiklik, bilimsellik ve pozitivizm gibi düşünceleri dışlayıp eğitim aracılığıyla dindar ve muhafazakar bir toplum yaratmak istemiştir. Eğitimde muhafazakarlık ön plana çıkmış, öğrencilere tutucu öğretiler ezberletilmiştir (Topal, 2012). Askeri Darbenin ardından 1982 yılında din dersi zorunlu hale getirilmiştir. Bu dönemde sadece zorunlu din dersi müfredata girmekle kalmamış aynı zamanda din dersinin öğretim programı ve amaçlarında da değişikliklere gidilmiştir. 1982 yılının 4. ve 5. sınıf DKAB programında Allah’ı ve resulü tanıyıp sevmek, İslam’ın ahlak anlayışına ve prensiplerine hakim olmak, sure ve duaları bilmek, din sevgisiyle vatan sevgisini birleştirmek gibi amaçlara yer verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982). Aynı yılın 6, 7, ve 8. sınıf kitaplarında temel İslami kavramları bilmek, İslam’ın inanç ve ibadetlerini kavramak, sure ve duaları kavramak, Türklerin İslam ile olan ilişkisine hakim olmak gibi amaçlara yer verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982). 1980lerin sonları itibariyle Türkiye’de 376 din okulu, 9 İlahiyat Fakültesi ve birçok kuran kursu faaliyete geçmiştir (Guven, 2005). 1980’li yıllarda eğitimde etkilerini göstermeye başlayan muhafazakar paradigma, özellikle 1990’lı yıllarda girilen Avrupa Birliği adaylık sürecinin etkisiyle 2000’li yıllarda değişime uğramıştır. Avrupa Konseyi ile Temel Eğitime Destek projesi imzalanmış,

bunun sonucunda DKAB dersinin müfredatında değişiklikler meydana gelmiştir (Bıkmaz, 2006). Gerçekleştirilen değişiklikler neo-liberal ve neo-muhafazakar paradigmların etkisiyle gerçekleşmiştir. 2000 yılı Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bireylerin din aracılığıyla ahlaki ve evrensel kavrayışa ulaşmalarının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2000). Belirtilen evrensellik anlayışının küreselleşme bağlamında programda yer aldığı söylenebilir. 2002 yılında iktidara gelen muhafazakar bir parti olan AKP ile ÷lkede dinin etki alanı genişlemiştir. Ders kitaplarında dini ve geçmişe öykünen bir jargon kullanılmaya başlanmış, milli kùltür adı altında dini öğretilerin öğrencilere benimsetildiği Değerler Eğitimi Projesi faaliyete geçmiş, ders kitaplarında Atatürk ile ilgili kısımlar sınırlandırılmış, ders kitaplarından dinle çeliştiği düşün÷len Evrim gibi teoriler kaldırılmış, felsefe ve sanat gibi derslerin saatlerinde azaltmaya gidilmiştir (Guven, 2019). 2012 yılında yapılan 4+4+4 diye bilinen eğitim reformuyla neo-muhafazakar paradigmanın hakimiyeti keskinleşmiştir. Orta İmam Hatip okulları açılmış ve öğrencilerin evlerine yakın olan okullara kaydolmaları teşvik edilmiştir. Bu gelişmeyle birlikte imam-hatip okullarının ve bu okullarda okuyan öğrencilerin sayısında ciddi ölç÷de bir artış yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2011 yılı itibariyle 537 adet imam -hatip okulu ve bu okullara kayıtlı 268.245 öğrenci vardır (Resmi İstatistik Programı, 2011). 2012 yılında 4+4+4 reformunun yapılmasıyla 2012 yılı itibariyle 730 adet İmam Hatip Ortaokullarında kayıtlı 66.585 öğrenci ve 708 İmam Hatip Lisesinde kayıtlı 380.771 öğrenci istatistiklerde yerini almıştır (Resmi İstatistik Programı, 2012). Bu gelişmeye paralel olarak aynı yıl zorunlu din derslerinin yanı sıra seçmeli din derslerinin müfredatta yer almasına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ortaöğretimde Kur'an ve Hz. Peygamberimizin hayatı derslerinin öğrencilerin seçimine sunulacak biçimde müfredata konulmasına karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Çocuklar erken yaşıta din okullarına gönderilmiş, kızlar dini gerekçelerle okutulmamıştır. Dini eğitime dair uygulamaların yanı sıra eğitimde Atatürk'ün millilik hedefinden de uzaklaşmıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklik ile okullarda okunan andımız yürürlükten kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2014). Andımızın kaldırılmasının dışında gençliğe hitabeye ve milli bayramlara verilen önem azalmış ve bunların içi boşaltılmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler 1980 sonrası Türk eğitim sisteminde neo-muhafazakar ve yeni sağ paradigmlarının hakim olduğunu göstermektedir.

Dünyada 1980'li yıllardan itibaren yaşanan paradigma dönüşümü ekonomi, siyaset ve eğitim gibi önemli alanlarda köklü değişimlere neden olmuştur. 1980

sonrasında hakim paradigmalar aracılığıyla eğitim sistemleri ekonomik ve ideolojik alanlar göz önüne alınarak yeniden tasarlanmıştır. Dünyada yaşanan bu paradigma dönüşümü Türkiye’yi de etki altına almıştır. Yaşanan bu değişimde hakim paradigmalar olarak öne çıkan küreselleşme, neo-liberalizm ve yeni sağ paradigmaları Türk eğitim sisteminde köklü değişimlere yol açmıştır. Bu paradigmalar aracılığıyla Türk eğitim sistemi küresel organların etkisi altında, piyasacı ve muhafazakar bir yapıya bürünmüştür. Yaşanan paradigma değişimlerinin sistematik analizi, eğitimde yaşanan değişiklikleri ve mevcut paradigmaların eğitimi nasıl dönüştürdüğünü ortaya koyacaktır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı, 1980 yılı ve sonrasında Türk eğitim sisteminin paradigma dönüşümünü açısından incelenmesi ve çözümlenmesidir. 1980’li yıllardan itibaren Türk eğitim sistemine hakim olan paradigmalar günümüzde paradigma krizi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu yüzden Türk eğitim sisteminde yeni bir paradigma dönüşümünün gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı 1980 sonrası Türk eğitim sisteminin paradigma dönüşümü açısından çözümlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- 1.1980 sonrasında Türk eğitiminde paradigma dönüşümü olmuş mudur?
- 2.1980 sonrasında Türk eğitim sisteminde hangi paradigmalar eğitimde etkili olmuştur?
- 3.1980 sonrasında paradigmalar Türkiye’de eğitimi hangi yönde değiştirmiştir?
- 4.1980 sonrasında Türk eğitim sisteminde hakim olan paradigmalar yükseköğretim, öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitim ve din eğitimini hangi açılardan dönüştürmüştür?

Önem

Paradigmalar, bireylerin ve toplumların dünya görüşlerini yansıtır. Bir paradigmayı benimsemek demek o paradigmanın çerçevesinden dünyaya bakmak demektir. Devletlerin benimsedikleri paradigmalar eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de Erken Cumhuriyet döneminden itibaren eğitim sisteminde

hakim olan pozitivist ve halkçı paradigma yerini 1980 sonrasında neo-liberalizm, küreselleşme ve yeni sağ paradigmalarına bırakmıştır. 1980 sonrasında Türk eğitim sistemi de bu paradigmalar temele alınarak tasarlanmıştır. Bu yüzden, Türkiye’de eğitim sisteminin sorunları incelenecekse bu, hakim paradigmaların eğitimi şekillendirme biçimleri ortaya konularak yapılmalıdır. Paradigmalar ve onların eğitime yansımaları analiz edildiğinde eğitim sisteminde ne tür anomalilerin olduğu ortaya çıkacaktır. Bu anomalilerin incelenmesi ya mevcut paradigmanın aksaklıklarının giderilmesine ya da paradigma dönüşümü ihtiyacının anlaşılmasına yol açacaktır.

Bu çalışmanın konusuna benzer nitelikte çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Literatürde, 1980 sonrasında neo-liberalizm, küreselleşme ve yeni sağın Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri ayrı olarak farklı çalışmalarda incelenmiştir fakat çalışmaların sayısı sınırlı kalmıştır. Çalışmalar genellikle neo-liberalizmin ya da yeni sağın Türk eğitimi üzerindeki etkilerini ortaya koymasına rağmen, bu durum bir paradigma dönüşümü olarak ortaya konmamıştır. Literatürde paradigma dönüşümüne ilişkin çalışmalar genellikle eğitim paradigmaları olarak adlandırılan davranışçı, bilişsel, eleştirel teoriler ya da bilgi toplumu ve sanayi toplumu gibi sosyolojik kavramlar üzerinden yapılmıştır. Fakat eğitimde paradigma dönüşümü siyaset biliminin paradigmaları kullanılarak incelenmemiştir. Eğitimde ideolojinin önemli bir yere sahip olmasından dolayı 1980 ve sonrasında Türk eğitim sisteminde yaşanan paradigma dönüşümünü ortaya koymak önemlidir. Bu dönüşümün nasıl ve neden yaşandığını analiz etmek günümüz eğitim sisteminin temellerinin oluşum sürecinin anlaşılmasına ve Türk eğitim sisteminde karşılaşılan paradigma krizinin çözülmesine katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma dünyada 1980 sonrasında yaşanan paradigma dönüşümü, Türk eğitim sistemini derinden etkilediği için bu zaman aralığı ile sınırlandırılmıştır. Bu zaman aralığında Türkiye’de 1980 sonrası hakim olan paradigmalar günümüz eğitimini de şekillendirdiğinden dolayı bu paradigmalar ile sınırlandırılmıştır. Mevcut paradigmaların eğitime etkisinin belirlenmesinde söylemler yoluyla önemli rol oynayan eğitsel ve ideolojik metinler ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma,

1.1980'den 2022 yılına kadar olan süreç ile sınırlıdır.

2.1980 sonrasında yaşanan paradigma dönüşümünün eğitim sistemine yansımaları ile sınırlıdır.

3. Literatür taraması sonucunda elde edilen Türkçe ve İngilizce kaynaklar, yasal belgeler, 1980 sonrasında düzenlenen Milli Eğitim Şuraları, hükümet programları ve kalkınma planları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Paradigma: Bu çalışmada paradigma kavramı sosyal bilimler bağlamında kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde paradigma, siyaset biliminde kullanılan paradigmalardan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan paradigmlar pozitivist, halkçı, neo-liberal, küresel ve yeni sağ paradigmalardır.

Neo-Liberalizm: Neo-liberalizmin klasik liberalizmi reforme eden sosyal ve politik bir modeldir. Neo-liberalizm, liberalizmden farklı olarak üniversiteleri, kamu kuruluşlarını ve ticari birlikleri özelleştirerek pazara dahil etmeye çalışır. Devletin tek rolü ise özel mülkiyeti ve girişim hakkını koruyacak ve garanti altına alacak askeri ve yasal yükümlülükleri yerine getirmektir (Davies, 2014).

Profesyonellik: Profesyonellik bir tür simgesel sermayedir. Profesyonellik güç ilişkileri ile ilişkilidir ve profesyonel alanlar sosyal statü kazanmak için diğer alanlarla mücadele etmektedir (Noordegraaf ve Schinkel, 2011).

Hesap Verebilirlik: Hesap verebilirliğin amacı işgücünün gerekliliklerini sağlamak, düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim taleplerine karşılık vermek ve öğrencilere temel eğitim vermek değil, eğitimcilerin ve öğrencilerin standart testlere odaklanmasını sağlayarak okul başarısındaki sosyal ve ekonomik etkinin görülmesini engellemektir (Martin, Urban ve Overholt, 1976).

Özelleşme: Özelleşme, malların, faaliyetlerin ve sorumlulukların kamu kurumlarından özel bireylere ve şirketlere geçmesidir (Levin, 2001).

Hayat Boyu Öğrenme: Hayat boyu öğrenme kavramı akılda olumlu bir imge bıraksa da aslında hayat boyu öğrenme eğitimi öğrencilerin birer girişimci olduğu, girişimci bir topluma dönüştürmeyi hedefleyen ve insanların hayatları boyunca öğrenmek zorunda kalmalarına yol açan piyasacı bir kavramdır (Olssen, 2006).

Standardizasyon: Standardizasyon temel olarak herhangi bir alanda aynılaşmadır. Standardizasyon özellikle sosyal ve eğitsel alanda politikaları, ürünleri ve o politika ve ürünlerin hedef kitlesini standardize eden bir çeşit tahakküm aracıdır (Brøgger ve Staunæs, 2016).

Tabakalaşma: Tabakalaşma toplumdaki yeniden üretimin bir sonucudur. Bowles ve Gintis'e göre işyerlerindeki hiyerarşik iş bölümü okullardaki hiyerarşinin yerini almakta ve toplumu tabakalaştırmaktadır (Bowles ve Gintis, 2002).

Yeni Sağ: Ekonomide serbest piyasayı, sosyal olarak da muhafazakar öğretileri benimseyen paradigmadır (Topal, 2012).

Alan: Appadurai'ye göre homojenlik ve heterojenlik arasında bir gerilim yaşanmaktadır. Dünya'da küresel-kültürel bir akış mevcuttur ve bu akış 5 alanda gerçekleşmektedir. Bu alanlar etnik alan, medya alanı, teknolojik alan, finans alanı ve ideolojik alandır (Appadurai, 1990).

Küreselleşme: Teknolojik paradigma ve sosyal organizasyon arasındaki ilişkiden doğan sosyal yapı ağ toplumudur. Ağ toplumunun diğer adı ise küreselleşmedir (Gustavo ve Castells, 2006).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma bireylerin sosyal gerçekliğini anlamak için insanların deneyimlerini anlamlandıran ve yorumlama biçimlerini ön plana çıkaran bir tür sosyal eylemdir (Zohrabi, 2013). Nitel araştırmalar sosyal ve kültürel antropoloji, felsefe, psikoloji, tarih ve sosyolojiden köklerini alır (Domholdt, 1993). Bu bağlamda nitel araştırmalar insanın kendisinin ve içinde bulunduğu toplumların problemleri üzerine derinlemesine analiz yaptığı araştırmalardır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalar mevcut olan bir problemi gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yollarla veri toplayarak sınıflandırmakta ve incelemektedir (Seale, 1999).

Bu bağlamda 1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi isimli çalışma nitel araştırmaya uygun bir araştırmadır. Mevcut çalışma 1980 itibariyle Türk eğitim sistemindeki paradigma dönüşümünü anlamlandırmaya çalışmaktadır. İlgili araştırma felsefi, sosyal ve tarihi temeller üzerine konumlandırılmıştır ve Türk eğitim sisteminde yaşanan köklü değişimleri incelemektedir. Bu araştırmada çeşitli dokümanlar, yasal belgeler, 1980 yılı sonrasındaki Milli Eğitim Şuraları, hükümet programları, kalkınma planları incelenmiş ve elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmanın ardından veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarihsel bir araştırmadır. Tarihi araştırmanın amacı bilimsel yöntem aracılığıyla insan faaliyetlerinin ya da olayların tarihsel olarak açıklanmasıdır (Špiláčková, 2012). Tarihsel araştırmaların belirli aşamaları vardır. Öncelikle araştırılacak fenomenle ilgili literatür incelenir. Hipotez ve araştırma soruları oluşturulur. Veriler elde edilir ve sınıflandırılır. Ardından veriler analiz edilerek araştırma sorularına yanıt aranır. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Lundy, 2008).

1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi isimli çalışmada Türk eğitim sisteminde 1980 yılı sonrası paradigma dönüşümü tarihi olarak incelenmiştir. İlgili araştırmada literatür incelenmiş, araştırma soruları oluşturulmuş, veriler elde edilip sınıflandırılmıştır. Ardından veriler analiz edilip elde edilen bulgular yorumlanmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Evren-Örneklem

Bu araştırma, Türkiye’de 1980’den 2022’ ye kadar olan süreci tasvir etmektedir. Literatürden elde edilen Türkçe ve İngilizce kaynaklar, 1980 sonrasındaki Milli Eğitim Şuraları, hükümet programları, kalkınma planları ve yasal metinler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasında tarama yöntemlerinden belgesel tarama kullanılmıştır. Literatürdeki İngilizce ve Türkçe yazılı kaynaklar taranmıştır. İlgili çalışmada 1980 yılı sonrasında yayımlanan hükümet programları, kalkınma planları, yasal metinler ve Milli Eğitim Şuraları incelenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Eğitimin hem bireylerin hem de toplumların inşasında belirleyici bir rol aldığı açıktır. Eğitimin bireyleri ve toplumları nasıl belirlediğinin anlaşılmasında nitel araştırmalar önem taşımaktadır. Eğitime bakış açısını oluşturan paradigmlar ise genellikle söylemler üzerinden eğitimi belirlemektedir. Söylem analizi yazılı, sözlü ve sözsüz söylemlerin incelenmesidir. Eleştirel söylem analizi iktidarların güçlerini kullanış, politikalarını belirleyiş biçimlerini araştırmaktadır (Güngör, 2020). Eleştirel söylem analizi güç ilişkileri, hegemonya ve sosyal düzen gibi olguların çeşitli bağlamlardaki söylemsel varoluşlarını inceler (Van Dijk, 2003). Bu çalışmada Türkiye’de 1980 sonrasında eğitimde yaşanan paradigma dönüşümü çeşitli yazılı metinler üzerinden eleştirel söylem analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler sınıflandırılmış, önceden belirlenmiş kavramlar bağlamında kodlanmıştır. Kodlardan

kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Temalar analiz edilmiş, bulgular yorumlanmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, 1980 yılı ve sonrasındaki Milli Eğitim Şuraları, hükümet programları ve kalkınma planları incelenmiş ve veriler eleştirel söylem çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Bulgular alt amaçlar bağlamında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

1980 Sonrasında Paradigma Dönüşümü ve Eğitim Politikalarına Etkisi

Paradigmalar ideolojilerin bilimsel yansımalarıdır ve köklerini ideolojilerden almaktadır. Bu bakımdan paradigmaları ve paradigma dönüşümünü anlamlandırmak için ideolojiyi anlamak gerekmektedir.

İdeoloji nedir? Bu soru insanlık tarihi boyunca en çok sorulan sorulardan birisi olmuştur. İdeoloji kavramına ilişkin birçok farklı tanım yapılmasına rağmen kavramın nasıl tanımlanması gerektiği hala tartışmalıdır. İdeoloji denildiğinde genellikle akla inanç ve iktidar meseleleri gelmektedir. İdeoloji bireylerin hayatlarını adadıkları bir doktrin olabilirken, iktidarların egemenliklerini güçlendirmek için kullandıkları bir araç olarak da görülebilmektedir. Net bir tanımı olmamasına karşın bu açıdan bakıldığında bir toplumdaki tahakküm ilişkisini sürdürmeye aracılık eden düşünce biçimine ideoloji denebilir (Eagleton, 1996). İktidarlar ideoloji yoluyla hükümdarlıklarını devam ettirmektedirler. Egemen güçler, istedikleri gibi düşünen ve yaşayan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmayı hayal etmektedir. Bu bağlamda iktidarlar toplumla hegemonik bir ilişki kurmaktadır. Sadece istedikleri gibi düşünüp yaşayan insanlar değil, aynı zamanda bu duruma razı olan insanlardan oluşan bir toplum inşa etme fikri egemenlerin zihin dünyalarını meşgul etmektedir. İdeoloji insanların toplumdaki üretim süreçlerini oluşturan ve kuran pratikleri kontrol eden bir mekanizmadır (Althusser, 2014). Başka bir deyişle ideoloji toplum üzerinde ekonomik bir hegemonya kurmada kullanılan mekanizma olarak düşünülebilir. Anlaşılabileceği gibi ideoloji tek bir tanıma sığdırılabilecek bir kavram değildir. Fakat temel olarak ideolojinin hem insanların

düşüncelerinin hem de iktidarların kontrol mekanizmalarının paralelinde paradigma kurucu bir kavram olduğu söylenebilir.

İdeoloji nasıl tanımlanırsa tanımlansın, eğitimi ideolojiden yoksun olarak ele almak pek olanaklı değildir. İdeolojiyi bireylerin hayatlarında benimsedikleri bir doktrin olarak ya da onu iktidarların kullandıkları bir kontrol mekanizması olarak da ele alsak ideolojinin eğitim üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Herhangi bir siyasetçi iktidara geldiğinde siyasetçinin ilk icraatı o ülkenin eğitim sistemini değiştirmek olur (Russell, 2020). Böylece politikacılar hayal ettikleri toplumu oluşturmanın ilk adımını atmış olurlar. Eğitim sistemlerinin tasarlanmasında ideoloji önemli bir rol oynadığından dolayı ülkelerin eğitim sistemlerini şekillendiren eğitim politikalarının oluşumunda da ideolojinin etkileri belirgindir. İdeolojinin etkisiyle oluşturulan eğitim sistemleri, toplumda önemli dönüşümlere yol açmakta veya mevcut yapının korunmasına ön ayak olmaktadır (Ural, 2020).

Eğitim politikaları toplumdaki güç ilişkileri bağlamında şekillenmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde birçok farklı aktör rol oynamaktadır. Bu politikalar genellikle yapısal, kültürel, ideolojik ve ekonomik aktörler tarafından oluşturulmaktadır. Devletin politikası, küresel organların faaliyetleri ve mevcut sosyo-politik yapı bu süreçte etkindir (Bell ve Stevenson, 2006). Okullaşma süreci hükümet tarafından kontrol edilmekte ve eğitimde ekonomik süreçler, hangi hedef ve kazanımların nasıl oluşturulacağı, bu hedef ve kazanımların nasıl ölçüleceği, okul kitaplarının ve içeriğinin nasıl olacağı ve okul kuralları devlet tarafından biçimlendirilmektedir (Apple, 2003). Bu bağlamda eğitim politikası devlet tarafından biçimlendirilirken bazı sorulara cevap aranmalıdır. Eğitime yaklaşım nasıl olmalı, müfredat, ölçme ve değerlendirme ve pedagojiye ilişkin hangi değerler öne çıkmalıdır, bu politika neden ve hangi şartlarda oluşturulmalıdır ve bu politikaların sonuçları nelerdir sorularına verilen yanıtlar eğitim sistemlerinin oluşumunda etkili olmaktadır (Taylor, Rizvi, Lingard ve Henry, 1997). Bu sorulardan da anlaşılacağı gibi eğitim politikaları hem ürüne hem de sürece odaklanmaktadır. Ürünün ve sürecin nasıl olması gerektiğini ise güç unsurları belirlemektedir. Eğitim politikası üretmede başat olan devletlerin dışında küresel organlar da bu sürece aktif olarak dahil olmaktadır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan neo-liberalizm ve ekonomik küreselleşme paradigmaları ulus devletlerinin eğitim politikalarına müdahale etmektedir. Eğitimde insan sermayesi, piyasalaşma, profesyonelleşme, standardizasyon, hesap verebilirlik ve performans değerlendirmesi gibi kavramlar neo-liberal küresel aktörler tarafından ulus

devletlerine dayatılmaktadır. İnsan sermayesi kuramı neo-liberal eğitimin özeti gibidir. İnsan sermayesi kuramına göre önemli olan üretken olarak herhangi bir işi yapacak insan yetiştirmektir. İnsani gelişimin değil, servet üretiminin öncelendiği bir eğitim anlayışıdır. İnsan sermayesi kuramını benimseyen ya da insan sermayesi kuramının küresel aktörler tarafından benimsetildiği ülkelerde eğitim politikası insan sermayesinin oluşturulacağı, topluma katkı sunacak becerikli işgücünün ortaya çıkacağı ve rekabetin teşvik edileceği bir şekilde tasarlanmaktadır. Eğitim aracılığıyla öğrencilerin entelektüel, etik, kültürel kazanımları elde etmeleri göz ardı edilip, eğitim salt bir yatırım aracı haline getirilmektedir. Bu da eğitimin metalaşmasına işaret etmektedir.

Dünyayı etki altına alan küreselleşme ve neo-liberalizmin yanı sıra yeni sağ paradigması da ülkelerin eğitim politikalarına müdahale etmiştir. Yeni sağ, ekonomide neo-liberal paradigmayı benimsemesinin yanında tutucu değerleri ön plana çıkarmaktadır. Yeni sağ paradigmasında milliyetçilik, milli kültür, dindarlık gibi temalar önem taşımaktadır. Yeni sağ neo-liberalizm bağlamında girişimci ve tüketici bireyler oluşturmayı hedeflerken, neo-muhafazakar bağlamda değerleri muhafaza eden, dindar ve milliyetçi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Dünya’da eğitim politikalarına hakim olan bu paradigmlar Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikalarının da dönüşmesinde etkin güçler olmuştur. Eğitim politikaları farklı dönemlerde farklı paradigmların etkisiyle belirlenmiş ve uygulamaya konulmuştur. Belirlenen bu eğitim politikaları eğitim sistemlerini derinden etkisi altına almıştır. Kısaca özetlemek gerekirse, Cumhuriyet’in erken döneminden DP dönemine kadar Türkiye Cumhuriyeti’nde halkçı, milliyetçi, laik ve bilimsel öğeleri içerisine alan pozitivist ve pragmatik bir paradigma eğitim politikalarına yön vermiştir. DP’nin iktidara gelmesiyle 1950’li yıllarla birlikte bu çizgiden tamamen uzaklaşarak eğitimde neo-muhafazakar politikalar izlenmeye başlanmıştır ve eğitimde Amerikan ekolü benimsenmiştir (Kartal, 2020).

1980’li yıllara gelindiğinde neo-muhafazakar politikalar varlığını devam ettirirken neo-liberal politikalar, neo-muhafazakar politikalara eşlik etmeye başlamıştır. 1980’li yıllarda pozitivist ve halkçı eğitim anlayışından Türk-İslam sentezini benimseyen piyasacı, yeni sağcı bir eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu süreçte eğitimin içeriğini neo-muhafazakar söylemler oluştururken, eğitim pratiğini neo-liberal uygulamalar oluşturmuştur. Postmodernist dil oyunları ile eğitimde paradigma dönüşümü

hazırlanmıştır (Lyotard, 2014). Bu bağlamda eğitim sistemini dönüştürücü uygulamalar hayata geçirilmiştir.

1980 yılı sonrasında neo-muhafazakar bağlamda eğitimde yaşanan değişimde din, muhafazakarlık, köktenci milliyetçilik gibi temalar etkin bir rol almıştır. Bu dönemde daha önce kaldırılan din dersleri tekrar müfredata konulmuştur (Kartal, 2020). Din dersinin dışındaki ders kitaplarında ve programlarında dini ve neo-muhafazakar bir söylem ağırlık kazanmıştır. Bu söylem etkisini bütün eğitim kademelerinde ve pratiklerinde göstermiştir.

1980 yılı sonrasında neo-liberalizm ve küreselleşme bağlamında eğitimde yaşanan dönüşüm piyasalaşma, özelleşme, girişimcilik, meslek edinme, kalkınma, yaşam boyu öğrenme ve küreselleşme gibi temaların etkisinde gerçekleşmiştir. Eğitimde piyasalaşma bağlamında özel okullara devlet teşviki yapılmış, bazı vergilerden muaf tutulmuş ve çeşitli krediler verilmiştir. Dünya Bankası, IMF, Avrupa Birliği, OECD gibi küresel aktörler girişimcilik, bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, yaşam boyu eğitim, esneklik, performans, kalite, standardizasyon, hesap verilebilirlik gibi neo-liberal kavramların ülkenin eğitiminde oldukça sık kullanılmasını teşvik ederek eğitim ile işgücü arasında bir koordinasyon kurmaya çalışmıştır. Bu organlar ve MEB, YÖK, DPT gibi ülkenin önemli kurumları arasında yapılan görüşmeler ve çalışmalar aracılığıyla eğitim ile ekonomi arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Eğitimin piyasalaşması ve küresel aktörler ile yapılan iş birliği sonucunda Avrupa Birliği'nin Erasmus, Socrates, Tempus gibi programlarına Türk öğrencilerin katılımı sağlanmıştır (Güllüoğlu, 2015). Bu faaliyetlere katılımın desteklenmesi küresel akışın sağlanması ve küreselleşme paradigmanın boyunduruğuna girilmesi ile ilişkilendirilebilir. Küreselleşme ile birlikte yerel öğelere ve değerlere verilen önem azalmakta ve ağ toplumunun talepleri ön plana çıkmaktadır. Küresel olan yerel olana tahakküm uygulamaktadır ve eğitimi de dönüştürmektedir. 1980 itibarıyla eğitim, insan sermayesi kuramı bağlamında bir meslek edindirme faaliyetine dönüşmüştür. 1981'de YÖK'ün kurulmasıyla birlikte üniversiteler özerkliğini kaybetmiş ve kar odaklı olan vakıf üniversitelerinin açılması teşvik edilmiştir (Öztürk, 2009). Üniversite bünyesinde verilmeye başlanan sertifikasyon eğitimleri, ikinci öğretim, pedagojik formasyon, uzaktan eğitim, harç uygulamaları yükseköğretimin ticarileşmesine ve eğitsel yükümlülükten kaçılmasına neden olmuştur. Bu dönemde özel okulların ve dershanelerin sayısında büyük ölçüde artış yaşanmıştır (Kartal, 2020).

Eğitimde yaşanan paradigma değişimi çeşitli yasal metinler, programlar ve söylemler üzerinde etkisini göstermiştir. Çalışmada Türkiye'de 1980 ve sonrasındaki

eğitim politikalarını daha iyi anlamak için 1980’den sonraki yasal metinler, programlar, planlar ve belgeler incelenmiş, dönüşüm ortaya konmuştur.

1950’li yıllarda kendini gösteren ve özellikle 1980 sonrasında etki alanını genişleten neo-muhafazakar paradigmanın etkilerini 1979-1980 yıllarını kapsayan hükümet programında görmek mümkündür. 43. Hükümet Programı’nda eğitim politikası bağlamında dini söylemin ön plana çıktığı görülmektedir. İlgili hükümet programında imam-hatip okullarının sayılarının arttırılacağı ve ilkokuldan başlamak üzere dini eğitim verileceği, Kur’an kurslarının sayısının ve niteliğinin arttırılacağı açıklanmıştır (TBMM, 1979).

Eğitimde neo-muhafazakar paradigmanın etkisiyle var olan dini söylemin yanında radikal bir milliyetçilik teşvik edilmiştir. 43. Hükümet Programı’nda eğitimin Marksist kökenlerden uzaklaşması ve milli kültürün benimsenmesi gerektiği dile getirilmiştir (TBMM, 1979). Aynı doğrultuda X. Milli Eğitim Şurası’nda eğitimin milliyet temelli bir mesele olduğu belirtilmiştir (MEB, 1991). Marksist köklerden uzaklaşıp, kültürel ve dini değerlerin benimsenmesi söyleminde yeşil kuşak projesinin etkileri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle 1950’li yıllardan itibaren eğitimde benimsenen dinci paradigmanın etkilerinin 1980’li yıllarda da devam ettiği görülebilir. Bu ifadeler dinci, muhafazakar ve aşırı milliyetçi bir eğitim politikasının güdüldüğü fikrini uyandırmaktadır.

1980’li yıllarda dünyada öne çıkan küresel trend olan neo-liberal paradigmanın dönemin eğitim politikalarını şekillendirdiği görünmektedir. Eğitim bu dönemde global ekonomi üzerinden temellendirilmiştir. X. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim politikalarının milli, ekonomik ve küresel temeller üzerine kurulmasına ilişkin hedefler yer almıştır (MEB, 1981).

Şuradaki ifadelerden eğitimin kendini gerçekleştirme ya da özgürleşme süreci değil, yerel ve küresel düzlemde insanların, toplumların ve ülkelerin ihtiyaçlarını karşılayacak işgücü üretme süreci olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. Bunu destekler biçimde dönemin Milli Eğitim Şurası’nda meslek kazandırıcı ve mesleğe hazırlayıcı derslerin programda ağırlık kazanması gerektiği fikri dile getirilmiştir (MEB, 1981). XI. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim politikası tarif edilirken öğrencilere temel eğitimde “iş görme ve üretici olma alışkanlığı ve çalışma disiplini kazandırmak” (MEB, 1991) ve “okul endüstri ilişkilerini kavratmak ve yaygın eğitim konusunda beceri kazandırmak” (MEB, 1991) hedefleri yer almıştır. Aynı şurada “eğitim, insanın ve toplumun gelişmesi

için vazgeçilmez bir hizmet ve önemli bir yatırımdır” (MEB, 1991) şeklinde bir eğitim tanımı yer almıştır.

Kullanılan ifadeler incelendiğinde eğitimin piyasanın taleplerine uygun işçi yetiştirme süreci olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. Eğitimin temel olarak finans sektöründe kullanılan yatırım kavramı ile tanımlanması örtük olarak eğitimin neo-liberal bir faaliyete evrilmeğe istendiğini göstermektedir.

Özellikle 1980 sonrasında neo-liberal paradigmanın etkisiyle eğitimde özel okullaşma süreci başlatılmıştır. 1983 yılı hükümet programında özel okulların teşvik edildiği görülmektedir. Hükümet programında “eğitim ve öğretim devletin başlıca görevleri arasındadır. Ancak, devletin koyacağı kaideler içerisinde fertlerin ve özel kuruluşların da eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmeleri sağlanacaktır” (TBMM, 1983) ifadeleri kullanılarak eğitimde özelleşmenin yolunun açılacağını sinyalleri verilmiştir. Bu düşünce 43. Hükümet Programı’nda belirtilen özel okulların açılmasının teşvik edilmesini destekler niteliktedir (TBMM, 1979).

1980’li yılların başında dünyada özellikle Amerika ve İngiltere’de neo-liberalizmle birlikte yükseliş gösteren yeni sağ paradigması Türkiye’de de etkili olmaya başlamıştır. Yeni sağ paradigması eğitimde dini öğelerin ön plana çıkmasını öncelemiştir. Bu bağlamda okullarda seçmeli olan din dersinin zorunlu olmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Hükümet programında neo-liberal eğitim politikalarının yanında neo-muhafazakar eğitim politikaları da ön plana çıkmıştır. Programda ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi için din eğitimi verilmesinin öneminden bahsedilmiştir (TBMM, 1983). Hükümetin güttüğü tutucu eğitim politikasının izleri burada görülmektedir. Bu ifadeler 44. Hükümet Programı’nda hedeflenen insan profilinin muhafaza edildiğini gösterir niteliktedir. 44. Hükümet Programı’nda manevi ve dini değerlerini koruyan bir nesil yetiştirme idealinden bahsedilmektedir (TBMM, 1980).

1985 yılında neo-liberalizmin etkisiyle eğitim ve kalkınma ilişkisi ön plana çıkmıştır. Kalkınma planında eğitimin ekonomik boyutu ön plana çıkartılmıştır. V. Kalkınma Planı’nda yer alan “en değerli milli varlığımız ve kalkınmanın sürükleyici faktörlerinden en önemlisi beşeri kaynağımızdır. Bu potansiyelimizin eğitim yoluyla en geniş ölçüde değerlendirilerek kalkınmanın hizmetine verilmesi esastır” (DPT, 1985) ifadeleri dönemin eğitim politikasını ve politikanın ekonomik boyutlarını yansıtmaktadır. Aynı kalkınma planında yer alan girişimcilik, çalışkanlık, takım çalışması gibi kavramların hedeflenen vatandaş tanımında yer alması eğitimde neo-liberal paradigmanın

benimsendiğini işaret etmektedir. Eğitim bir beşeri sermaye olarak görülmüş, ekonomik bir faaliyet olarak tanımlanmıştır (DPT, 1985).

1988 yılında Türk eğitim sisteminde 21. yüzyılın profiline uygun olarak bir reform gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesi kendini göstermiştir. 1988’de düzenlenen XII. Milli Eğitim Şurası’nda Türkiye’de 1980’li yıllarda ekonomik, sosyal ve yapısal değişimler olduğundan ve bunun eğitim politikalarını da etkilediğinden bahsedilmiştir. Şurada yıllardır dillendirilen ama yapılamayan bir reform ihtiyacı şu şekilde belirtilmiştir. “Gerçi, bu reform kelimesi, birçok sosyal kurumlarda, müesseselerde yıllardan beri söylenegelmiştir; ama, 21’inci yüzyılın eşiğinde Türk eğitim sistemini mutlaka değiştirme ihtiyacı içerisindeyiz” (MEGSB, 1989). Bu ifadelerden eğitimde 21. yüzyılın gerekliliklerini karşılayacak düzeyde bir reform ihtiyacının hissedildiği anlaşılmaktadır. Bu görüş “21’inci yüzyılın başında dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında iddialı olmak istiyorsak, önemli bir role sahip olmak istiyorsak, mutlaka Millî Eğitimimize daha fazla önem vermek zorundayız” (MEGSB, 1989) ifadesiyle desteklenmiştir. Bu bölümlerde küresel çapta rekabetçi, ekonomik temelli bir eğitim sistemi oluşturmanın zorunluluğundan bahsedilmiştir. Bu görüşe paralel olarak Beşinci Kalkınma Planı’nda öğrencilerin bir an önce hayata atılmaları ve eğitimin meslek kazandırıcı bir faaliyet haline dönüşmesi gerektiği vurgulanmıştır (DPT, 1985). Bu ifadeler incelendiğinde eğitimde kalkınmanın öncelendiği görülebilir.

Özellikle 1980’li yılların başından itibaren teşvik edilen özel okullaşmaya ve eğitimde özel kurumların inisiyatif almasına ilişkin olarak yasal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. XII. Milli Eğitim Şurası’nda özel okulların kurulmasına ilişkin yasal düzenleme yapılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEGSB, 1989). Daha önceki şuralarda da teşvik edilen eğitimde özel okulların yaygınlaşması ve eğitimin meslek edindirme faaliyeti olduğu bu şurada bir kez daha vurgulanmış ve desteklenmiştir. Bu şurada özel olarak ilk ve ortaöğretimin dışında yükseköğretimin de piyasalaşmasının önünün açılması istenmiştir.

1980’li yılların sonlarına doğru eğitimde etkin güç olmayı sürdüren neo-liberal paradigmanın etkisiyle öğrencilerden belirli amaçlarla ücret toplanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda okullardan elde edilen her çeşit gelire ilişkin bir mevzuat oluşturulması doğrultusunda bir karar alınmıştır (MEGSB, 1989). Alınan bu karar 1987 yılında gerçekleştirilen hükümet programında belirtilen beceri kursları ve seminerlerinin gerçekleştirilmesinin teşviki ile benzer bir karardır (TBMM, 1987). Türkiye

Cumhuriyeti’nde Atatürk dönemimde benimsenen kamusal ve ücretsiz eğitimin izleri bu tarz masum görünen ufak uygulamalarla beraber yok olmaya başlamıştır.

1980’li yılların sonuyla birlikte hızlanan AB süreci, toplumsal ve siyasi hayat dışında Türk eğitim sisteminin dönüşümünde rol oynamıştır. Bu süreçte oluşturulmak istenen öğrenci profilinin küreselleşme ya da ağ toplumun gerektirdiği becerilere ve niteliklere uygun olan bir profil olduğu düşünülebilir. XII. Milli Eğitim Şurası’nda çağın ihtiyaçlarına yönelik olarak bilgileri üretecek teknolojiyi iyi kullanabilecek ve ülkenin kalkınmasına katkı sunacak nesiller yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEGSB, 1989). Bu ifadelerle paralel olarak teknolojik yetkinliğe sahip bireylerin oluşturulması ve teknoloji kullanımıyla maliyetin düşürülüp verimin artması hedeflenmiştir (MEGSB, 1989). Eğitimde ağ toplumu ve küreselleşmenin etkisinin görülmesi ve teknoloji kullanımının teşvik edilmesiyle birlikte maliyetin düşürülüp, verimi arttırılmasının hedeflenmesi eğitimin kar-zarar gibi ekonomik amaçlara indirgenmesinin bir göstergesidir.

1980’li yılların sonlarında etkili bir diğer paradigma neo-muhafazakar paradigma olmuştur. Ders içeriklerinin neo-muhafazakar paradigma bağlamında oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, XII. Milli Eğitim Şurası’nda ders içeriklerine ilişkin olarak sanat derslerinin Türk ve İslam geleneğini öğrencilere aktaracak biçimde oluşturulması kararı alınmıştır (MEGSB, 1989). Sanat derslerinde Türk-İslam sanatlarının öğrencilere tanıtılması ve bu eserlere benzer İslami öğeleri ve teknikleri içeren İslam sanatını ülke boyunca temsil edecek eserlerin üretilmesi teşvik edilmiştir. Alınan bu karar doğrultusunda 1985 yılı kalkınma planında değerlerin korunmasının desteklendiği görülmektedir (DPT, 1985).

1990 yılında eğitimde küresel ve neo-liberal paradigmaların etkisi görülmektedir. Eğitimin kalkınma, küreselleşme ve ekonomi ile olan ilişkisi ön plana çıkmıştır. 1990 yılında yayımlanan kalkınma planında “eğitim sistemi, meslek kazandırıcı yaygın eğitim, ara insan gücü ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınarak kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak etkinleştirilecektir” (DPT, 1990) ifadesi yer almıştır. Bunun yanı sıra aşağıda belirtilen kararda eğitimde maliyet ve fayda hesabının önemli olduğu vurgusu yapılmıştır (DPT, 1990). Kalkınma Planında eğitim sisteminin amaçları anlatılırken dönemin hükümet programı ve Milli Eğitim Şurası’na paralel olarak eğitimin ekonomik sonuçlu bir faaliyet olduğu vurgulanmış ve bu yönde bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Aynı doğrultuda, Altıncı Kalkınma Planı’nda ekonomi ve eğitim bağlantısının sadece ilk ve ortaöğretimde değil, öğrencilerin iş gücüne en yakın oldukları

yükseköğretimde de kullanılması teşvik edilmiştir. En yüksek öğretim kademesi olan yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde de piyasanın ihtiyaçlarına uygun bilimsel çalışmalar yapılmasının teşvik edilmesi de bu doğrultuda alınan bir karardır (DPT, 1990).

1990'lı yılların başından itibaren eğitim politikaları küreselleşme bağlamında hızlanan AB süreci ve bilgi toplumunun etkisiyle belirlenmiştir. 1990 yılının hükümet programında eğitimde yenileşmeye ilişkin olarak küreselleşme bağlamında yeni bir eğitim sistemi oluşturulmasının hedeflendiği belirtilmiştir (TBMM, 1991). Belirtilen bilgi toplumuna uygun bireyler yetiştirme hedefi Altıncı Kalkınma Planı'nda vurgulanan amaçlar ile benzerlik göstermektedir. Kalkınma planında bilim ve teknolojiye yeniliklere ayak uydurulmasının ve bilgi toplumunun gerektirdiği işgücü piyasasına adapte olmanın öneminden bahsedilmiştir (DPT, 1990). Belirtilen programlarda küreselleşmenin ve Türkiye'nin AB üyelik süreci için çalışmaları yürütmeye başlamasının etkisiyle bu doğrultuda eğitim politikaları oluşturulması sürecine devam edildiği görülmektedir.

1990'lı yılların başında eğitimde küreselleşmenin yanı sıra neo-liberalizmin etkileri görülmektedir. Daha önceki yıllarda özel okulların sayısının artmasına ilişkin görüşler ve söylem varlığını 1990'lı yılların başlarında da devam ettirmiştir. 48. Hükümet Programı'nda "özel kesimin, vakıf ve dernek gibi tüzelkişilerin, hayırseverlerin, okul öncesinde üniversitelere kadar örgün eğitim kurumları kurmaları özendirilecek ve desteklenecektir" (TBMM, 1991) görüşü dile getirilmiş ve eğitimin piyasalaşması teşvik edilmiştir. Alınan bu karar 1990 yılında yayınlanan 6. Kalkınma Planı'nda özel okullarının, özel ve vakıf üniversitelerinin kurulmasının desteklenmesi fikrini olumlar niteliktedir (DPT, 1990). 1993 yılı Milli Eğitim Şurası'nda eğitim hedeflerinin içinde özel sektörün, okul ve üniversite kurmasının teşvik edilmesi gerektiği yer almıştır (MEB, 1993). Bu doğrultuda aynı yıl düzenlenen 50. Hükümet Programı'nda eğitim sektöründe özelleştirme özendirilmiştir (TBMM, 1993). Paralel olarak Milli Eğitimde en az harcama ile en çok verimin elde edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Belirli vakıfların ve dini cemaatlerin özel okul açması özendirilmiştir (MEB, 1993). Bu durum eğitimde ekonomik boyutun ön plana çıkarıldığını ve laik eğitimden uzaklaşmaya başladığını göstermektedir.

1990'lı yılların başlarında neo-liberalizm ve küreselleşmenin yanı sıra neo-muhafazakar paradigma eğitim siteminde dönüştürücü bir rol oynamıştır. Dönemin resmi belgelerinde milli ve dini değerlerin korunması gerektiğine ilişkin kararlar alınmıştır. 48.

Hükümet Programı'nda milli, ahlaki değerleri yüksek, hayat boyu öğrenen nesiller yetiştirilmesi teşvik edilmiştir (TBMM, 1991). XIV. Milli Eğitim Şurası'nda da eğitimde millilik, inançlar, manevi değerler ön plana çıkmıştır (MEB, 1993). Milli ve manevi değerlere bağlı insan yetiştirme hedefi aynı yıl düzenlenen hükümet programında da yer almıştır (TBMM, 1993). Belirtilen bu hedefler tutucu, dindar ve muhafazakar bir neslin yeniden üretilmesine ilişkin bir eğitim tasarlandığını gösterebilir. Toplumu oluşturan bireylere tek bir elden aynı ideolojilerin ve düşüncelerin benimsetilmesi hegemonik bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

1996 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği aday ülkesi olmak için sürdürdüğü çalışmalar eğitim politikasını şekillendirmeye devam etmiştir. Eğitimde hareketlilik, turizm ve ticaret gibi alanlara ön plana çıkmıştır. 1996 tarihli Milli Eğitim Şurası'nda AB sürecinde öncelikli olarak ticaret ve turizm sektörlerine ara eleman yetiştirmenin önemli bir hale geldiği saptanmıştır. AB'nin de tanıyacağı yeni bir sertifikasyon sisteminin kurulmasının AB uyum sürecinde önemli olduğundan söz edilmiştir. Bu dönemde yetiştirilecek olan elemanlara pazarlama tekniklerinin öğretilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir (MEB, 1996). 1996 yılında hazırlanan 7. Kalkınma Planı'nda Avrupa Birliği bünyesinde bulunan ülkelerde temel eğitimin 9-12 yıl arasında olduğu ve Türkiye'de de en azından temel eğitimin 8 yıla çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 1996). Dönemin hükümet programında da temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasına ilişkin kanundan bahsedilmiştir. 1996 yılı temel eğitimin 8 yıla çıkarılması tartışmalarının eğitimin gündeminde olduğu bir yıl olmuştur ve 8 yıllık temel eğitim sürecine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (TBMM, 1996).

Hükümet programında bilgi çağının gerekliliklerini yerine getirebilecek insan yetiştirmenin eğitimin ana hedefi olduğu belirtilmiştir. Vakıf üniversitelerinin kurulmasının teşvik edileceği belirtilmiştir (TBMM, 1996). Aynı bağlamda XV. Milli Eğitim Şurası'nda 21. yüzyıla uygun eğitim politikaları benimsenmiştir. Bu yüzyılda küreselleşmeyle beraber bilginin önem kazandığı ve bu bilgi yarışında geri kalınmaması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1996). Aynı doğrultuda 7. Kalkınma Planı'nda uluslararası arenada rekabet edilmek için iyi eğitilmiş bir neslin yaratılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (DPT, 1996). Bu gelişmelerin AB sürecinde Türkiye'de hakim olan küreselleşme paradigmasının etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

1996 yılında küreselleşme paradigması haricinde neo-liberal paradigma da eğitimde dönüşümlere yol açmıştır. Bu dönemde eğitimin sektörleşmesinin ve piyasalaşmasının önü açılmıştır. XV. Milli Eğitim Şurası'nda eğitimden bir sektör olarak

bahsedilmiş ve özel okul kurma teşviki daha önce yayınlanan yasal belgelerde olduğu gibi tekrarlanmıştır. MEB'in Dünya Bankası ve diğer küresel organlardan aldığı fonlardan özel okulların yararlanması gerektiği belirtilmiştir. Özel girişimcilere okul kurmaları için ücretsiz ya da cüzi miktarlar karşılığında arsa tedarik edilmesi ve vergi indirimi ya da muafiyeti uygulanması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1996). Benzer şekilde 1996'da hazırlanan 7. Kalkınma Planı'nda “zorunlu eğitim dışında her kademede hizmetten yararlananların maddi güçleri ölçeğinde eğitimin finansmanına katılımını sağlayıcı ve her eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarının artırılmasına yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır” (DPT, 1996) ifadeleri yer almıştır.

Yukarıda ifade edilen görüşler bağlamında aynı yıl gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurası'nda özel okullara vergi desteği ve kamu sübvansiyonu sağlanacağı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için burs ve kredi sisteminin oluşturulmasının planlandığı ifade edilmiştir. Yine aynı Milli Eğitim Şurası'nda özel okulların sayısının arttırılması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1996). Şurada, bir yandan fırsat eşitliğini sağlamak için kurslara olan ihtiyacın kaldırılması, burs ve kredi gibi uygulamaların uygulanacağı dile getirilirken, diğer yandan eğitimde özel kurumlarının sayısının arttırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu, eğitim eşitliğini sağlamak bir yana eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

2000'li yılların hemen öncesinde neo-liberal paradigmanın etkisiyle eğitimde yeterlilik, verimlilik, profesyonellik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bunu destekler biçimde XVI. Milli Eğitim Şurası'nda eğitimde yeterliliğe ve çeşitliliğe dayalı bütüncül bir eğitim sistemi kurulması gerektiğine ilişkin söylemler yer almıştır (MEB, 1999). Eğitim politikasında yer alan yeterlilik, verimlilik gibi neo-liberal kavramların yanı sıra girişimcilik, rekabetçilik ve eğitimin mesleğe hazırlayıcı yönlerine yer verilmiş ve zamanın eğitimi bunun üzerinden kurgulanmıştır (MEB, 1999).

Aynı yıllarda eğitimde neo-liberalizmin dışında küreselleşme de belirleyici olmuştur. Eğitimde uluslararası projeler desteklenmiş, ağ toplumuna uygun bireylerin yetiştirilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda, 1999 yılında düzenlenen şurada küresel eğitim vurgusu yapılmış, uluslararası projeler teşvik edilmiştir (MEB, 1999). Eğitimde uluslararasılığın önemi 56. Hükümet Programı'nda da yer almıştır. Programda gençlerin bilgi çağına entegre olmaları gerektiği vurgulanmıştır (TBMM, 1999). Aynı doğrultuda 1996-2000 yılları arasını kapsayan kalkınma planında da 21. yüzyıla ayak uyduracak, rekabet gücü yüksek ve AB'ye entegre olabilecek bireyler yetiştirmenin gerekliliği ifade edilmiştir (DPT, 1996). 1999 yılında AB aday ülkesi olarak tanımlanan Türkiye

Cumhuriyeti bu gelişmenin ardından bütün alanlardaki politikalarını AB uyum sürecine uygun olarak tasarlamıştır. Şüphesiz belki de ülkelerin politikalarında en fazla önem verdiği alan olan eğitim de bu gelişmelerden etkilenmiş ve küreselleşme paradigmasının etkisi altında şekillendirilmiştir.

Aynı dönemde Türk eğitim sistemini dönüştüren bir diğer önemli paradigma yeni sağ olmuştur. Bu dönemde eğitimde neo-liberal ve neo-muhafazakar öğeler birlikte varlığını göstermiştir. Üretken ve muhafazakar insan yetiştirmek amaçlanmıştır. 1999 tarihli hükümet programında uygulanacak olan eğitim politikasının değerleri koruyan, inançlı ve girişimci insan yetiştirme üzerine kurulduğu ifade edilmiştir (TBMM, 1999). Küreselleşme paradigmasının dışında dönemin eğitimini neo- muhafazakar ve neo-liberal paradigmaların şekillendirdiği görülmektedir. Aynı doğrultuda 8. Kalkınma Planı'nda milli kültürü benimsemiş bilgi toplumu insanını yetiştirme amacına yer verilmiştir (DPT, 2001). Bu amaç dönemin diğer programlarında da yer almıştır. 57. Hükümet Programı'nda yer alan manevi ve kültürel değerlere sahip, dış kültüre açık bir insan yetiştirilmesi görüşü hükümet programında hedeflenen insan tipolojisini destekler biçimdedir (TBMM, 1999).

21. yüzyılın gelmesiyle küreselleşmenin ve ağ toplumunun dünyada güçlenmesiyle birlikte “dünya vatandaşı” oluşturmak amacıyla uluslararası boyutta eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir ve Türkiye Cumhuriyeti de bu eğitim anlayışının uygulayıcılarından birisi olmuştur. 8. Kalkınma Planı'nda bunu destekler biçimde aşağıda belirtilen görüşlere yer verilmiştir:

Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşmayla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğretmek, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeterek bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.

Daha önce de Türkiye’de eğitime ilişkin yasal belgelerde yer alan hayat boyu öğrenme kavramı Türkiye’nin küresel faaliyetlere daha etkin katılım göstermesiyle beraber güçlenmiş ve bu anlayışın benimsenmesi teşvik edilmiştir. Eğitimde meslek standartlarının oluşturulması fikri de yine küresel boyutta tanınırlık kazanabilmek, akreditasyon sağlayabilmek ve diğer ülkeler ile yarışabilmek amacıyla ön plana çıkartılmıştır.

2000’li yılların ortalarındaki eğitim politikaları, 2000’li yılların başındaki eğitim politikalarını takip etmiştir. Bu dönemde eğitimde neo-liberal ve küreselleşme paradigmaları ön plana çıkan paradigmalar olmuştur. Neo-liberal paradigma bağlamında özel okulların sayısında artış yaşanmıştır. XVII. Milli Eğitim Şurası’nda özel kurumların okul açmaya teşvik edilmesinin öneminden bahsedilmiş ve özel sektörün özellikle okul öncesine yatırım yapması önerilmiştir (MEB, 2007). Aynı bağlamda 2007 yılında hazırlanan Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda bütün eğitim kademelerinde özel okulların payının artırılması teşvik edilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Bu dönemde küreselleşme paradigmasının etkisiyle hayat boyu öğrenme kavramı benimsenmiştir. XVII. Milli Eğitim Şurası’nda, küresel aktörler tarafından ortaya atılan Yaşam Boyu Öğrenme projesinin benimsenmesi ve bu doğrultuda yerel bir eğitim programı oluşturulmasının doğru olacağı bir kez daha ifade edilmiştir (MEB, 2007). 2007 yılında hazırlanan 9. Kalkınma Planı’nda endüstri- eğitim bağlamında öğrencilerin hayat boyu öğrenebilecekleri, özel sektörün de bu sürece dahil olacağı bir yapı planlandığı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Yaşam Boyu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların artması ve önem kazanmasıyla birlikte 9. Kalkınma Planı’nda yetiştirilecek insan tipinin yaşam boyu eğitime adapte olabilecek verimli işgücü sağlayabilecek bir tipoloji olduğu vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2006). Belirtilen işgücü piyasalarının talepleri doğrultusunda insan yetiştirme düşüncesi 2006 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şurası ile paralellik göstermektedir (MEB, 2007).

9. Kalkınma Planı’nda AB uyum süreci bağlamında yükseköğretimde Bologna sürecinin uluslararası değişimlere, kredi transfer sisteminin hazırlanmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca, yükseköğretimde standardizasyon, şeffaflık, hesap verebilirlik ve performans değerlendirme gibi kavramlar ön plana çıkartılmıştır. Bu bağlamda performansa dayalı kalite standartlarını içeren bir model önerisinde bulunulmuştur. E-öğrenmenin önemi vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2006).

2010’lı yıllara gelindiğinde uzun süredir açılması teşvik edilen özel okullar meselesine ilişkin yeni hedefler konulmuştur. 2010’da toplanan XVIII. Milli Eğitim Şurası’nda devletin eğitim harcamalarının azaltılması bağlamında özel okulların önemli olduğu belirtilmiştir. Özel okulların tüm ülkedeki oranının %25’e ulaşması hedeflenmiştir (MEB, 2011). 2011 yılı hükümet programında ülkedeki toplam üniversite sayısının 165’e yükseldiği, özel üniversitelerin açılış süreçlerinin kolaylaştırılacağından bahsedilmiştir

ve bu olumlanmıştır (TBMM, 2011). Üniversitelerin ve konumlandıkları illerin sayısının artmasının üretim-tüketim ilişkilerinin değişimini etkilediği söylenebilir.

2010'lu yılların başlarında neo-liberal paradigma eğitim üzerinde etkisini performans değerlendirme, hesap verebilirlik ve kalite kavramları üzerinden göstermiştir. Bu bağlamda, 2010 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şurası'nda eğitimde özel okullaşmanın yanı sıra gerek özel gerekse kamu okullarında hayat boyu öğrenme, performans değerlendirme, hesap verebilirlik gibi olguların desteklenmesi ve programların bu doğrultuda oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2011). Aynı doğrultuda 2011 hükümet programında uluslararası standartlarda kaliteli eğitimi ölçmek için piyasacı anlayışla oluşturulmuş standartlar kullanıldığı belirtilmiştir (TBMM, 2011).

2000'li yılların başında varlığını gösteren neo-muhafazakar eğitim politikaları 2010'lu yıllarda varlığını arttırarak devam ettirmiştir. Bu bağlamda en önemli gelişmelerden bir tanesi Değerler Eğitimi Projesi'nin tasarlanması olmuştur. 18. Milli Eğitim Şurası'nda Değerler Eğitimi Projesi'nin faaliyete geçeceği açıklanmıştır. Okul binalarının milli aidiyet oluşturacak şekilde Türk mimarisi ile oluşturulması fikri sunulmuştur (MEB, 2011). Aynı bağlamda okul öncesinden başlamak üzere yükseköğretime kadar milli ve manevi değerlerin aşılandığı bir eğitimin hedeflendiği açıklanmıştır (TBMM, 2011). Bunlar Milli Eğitimde değerlerin korunmasına ilişkin alınan tutucu kararlar olmuştur.

2012 yılında eğitimde neo-muhafazakar etkilerin yoğun bir şekilde hissedildiği 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Bu geçişle birlikte, 62. Hükümet Programı'nda 4+4+4 eğitim reformunun okullaşma oranını arttırdığından söz edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2014). Bu artışın muhafazakar tabanlı ailelerin çocuklarını imam-hatip ortaokullarına gönderme istekleriyle ve çocukların imam-hatip okullarına mahkum edilmeleriyle ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Tüm bu gelişmelerin geçmişte yaşayan dindar bir toplum yaratmakla ilgili olduğu söylenebilir.

Bu gelişmelerin dışında 2010'lu yıllarda dini söylemin ders içeriklerinde de belirgin bir şekilde kendisini gösterdiği söylenebilir. 2014 yılında düzenlenen şurada öğretim programında değerler eğitiminin uygulanması, sanat derslerinde Türk-İslam dünyasının sanat anlayışının sunulması önerilmiştir. DKAB'nin 1.sınıfta verilmeye başlanması, hafızlık eğitimi almak isteyen öğrencilerin 2 yıla kadar okula ara vermelerinin önünün açılacağı ifade edilmiştir. Türk ve İslam tarihinden bazı kişilerin hayatlarının belgesel, film, dizi veya çizgi film aracılığıyla öğrencilere yansıtılması

planlanmıştır. Osmanlı Türkçesi dersinin seçmeli ders olarak verilmesi önerilmiştir (MEB, 2014).

2014 yılında neo-muhafazakar politikalarla beraber neo-liberal politikalar eğitime yön vermiştir. 1980'li yıllardan beri açılması teşvik edilen özel okullar desteklenmeye devam edilmiştir. 62. Hükümet Programı'nda özel okulların kurulması çeşitli vergi muafiyetleri, öğrenci başına destekler ve ucuz krediler gibi yöntemlerle teşvik edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2014). Bu bağlamda Onuncu Kalkınma Planı'nda eğitimde özel sektörün kurum açması teşvik edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2013).

2015 yılında özel okulların desteklenmesine ek olarak eğitimde rekabetin, kalite ve beşeri sermayenin öneminden bahsedilmiş, eğitime erişim sorunun oldukça azaldığı ifade edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015). Eğitimde erişim meselesinin büyük oranda çözüldüğü söylenirken, 2014 yılında Türkiye'de okullaşma oranı %79.4'tür (TÜİK, 2016). Bahsedilen dönemde okul yaşındaki çocukların %20.6'sı eğitime erişememiştir. Bu oran ciddi bir orandır.

2015 yılında gerçekleştirilen 63. Hükümet Programı'nda rekabet odaklı eğitim kapsamında öğretmen yetiştirilmesi ve öğretim programlarının oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015).

AKP hükümeti tarafından üretilmek istenen insanı yaratacak öğretmenin de ona uygun olarak yetiştirilmesi oldukça doğaldır. AKP hükümeti sınav sistemine uygun, hap bilgileri öğrencilere öğretecek, öğrencileri sınavlara hazırlayacak, dini ve toplumun kültürünü aktaracak teknisyen ve imam öğretmenler yetiştirmek istemektedir (Yıldız, 2017).

2015 yılında eğitim sisteminin belirlenmesinde neo-liberal paradigmaya ek olarak küreselleşme paradigmasının da aldığı rol önemli olmuştur. Bu bağlamda rekabetçi bilgi toplumuna uygun bireyler yetiştirmek eğitim politikalarının ereği olmuştur. 64. Hükümet Programı'nda aynı düzlemde eğitimin uluslararası rekabette yatırım aracı olduğu belirtilmiş ve hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015). Daha önce de birçok defa hükümetlerce eğitsel boyutta vurgulanan hayat boyu öğrenme AKP hükümetince daha da ön plana alınmıştır. Hayat boyu öğrenme ilk bakışta olumlu bir şekilde algılansa da aslında kavramın arka planında ekonomik ilişkiler yatmaktadır. Beşikten mezara kadar öğrenmeyi içine alan hayat boyu öğrenme kavramı iş gücü piyasalarındaki devinimi sağlamaktadır.

2017 yılında eğitim politikalarının oluşumunda yeni sağ paradigması ve küreselleşme baş roldedir. 2017 yılının eğitim politikasının izleri Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretim programlarının değişimlerine ilişkin olarak hazırlanan raporda görülmektedir. Belgede öğrencilere aktarılması planlanan kök değerler “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” (MEB, 2017) olarak yer almıştır.

Hedeflenen bu kök değerlerin yanı sıra bazı beceri ve yeterlilikler öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Bunların başında “dili kullanma, teknolojik yeterlilik, girişimcilik ve girişimde bulunma” (MEB, 2017) gelmektedir. Öğrencilere kazandırılması planlandığı belirtilen beceri ve nitelikler dönemin diğer belgelerinde de karşılık bulmuştur. 65. Hükümet Programı’nda ülkenin dünya ile rekabet edebilecek, kaliteyi ön plana çıkaran, hayat boyu öğrenen nesiller yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2016). Bunu destekler bir şekilde Onuncu Kalkınma Planı’nda hayat boyu öğrenen, piyasaya ayak uyduran, kalite odaklı, ulusal ve uluslararası standartlara uygun ve girişimci bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2014). Görüldüğü gibi oluşturulmak istenen tipoloji küreselleşme, neo-liberalizm ve neo-muhafazakarlığın kavramlarını kullanmaktadır ve onların etkisi altında kalmıştır.

Neo-liberal paradigma bağlamında 2017 yılında hazırlanan raporda eğitimde kalitenin arttırılması amacıyla Eğitimde Kalite Endeksi’nin hazırlanması kararlaştırılmıştır. Aynı doğrultuda Yükseköğretimde de Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun kurulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2017). Alınan bu kararlar Onuncu Kalkınma Planı ile paralellik göstermektedir. 2014-2018 yılları arasını kapsayan planda ulusal ve uluslararası standartları içeren kaliteyi denetleyen bir mekanizmanın gerekliliği belirtilmişti (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2014). 2017 yılında hazırlanan raporda uluslararası standartlara ulaşılması gerektiği düşüncesinden hareketle küresel taleplere cevap verebilecek yeni öğretim programlarının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

Öğretim programları açık ya da gizli bir şekilde öğrencilerin zihinlerine kazınan ve bilinçaltılarında tanınırlık kazanan girdilerden oluşmaktadır. Oluşturulan müfredatlar oluşturulması istenen eğitim çıktılarına ve yetiştirilmek istenen öğrenci tipolojisine uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu yüzden AKP hükümeti benimsediği paradigmalar ışığında müfredatta güncelleme yapmak istemiştir. Eğitimde çağın gereğini yakalama fikrinin küreselleşme paradigması bağlamında alınmış bir karar olduğu söylenebilir.

2020 yılı içinde neo-liberal, küresel ve neo-muhafazakar öğeleri barındıran bir eğitim politikası izlenmiştir. Bu politikanın izlerini 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı Programında bulmak mümkündür. Programda yetiştirilmek istenen insan tipine ilişkin olarak şunlara yer verilmiştir:

Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır.

Programda bilgi toplumunun değerlerini benimseyen, hayat boyu öğrenen, girişimci ve muhafazakar bireyler yetiştirilmesi düşüncesinin öncelendiği görülmektedir. İlgili programda eğitime ilişkin yer alan hedefler 1980 sonrasındaki değişimi özetlemektedir.

Özetle, Türkiye Cumhuriyeti'nde 1980 sonrası eğitim politikaları ile ilgili yapılan çalışmalar ve yasal belgelerde din, milliyet, okul ve piyasaya ilişkisi, özelleşme, girişimcilik, meslek edinme, kalkınma, küreselleşme, entegrasyon ve yaşam boyu öğrenme gibi temalar ön plana çıkmıştır. Cumhuriyet'in kurucu değerlerinden, laik ve pozitivist paradigmadan uzaklaşmıştır. 1980 sonrası Türk eğitim sisteminin politikaları yeni sağ, küreselleşme ve neo-liberalizm paradigmalarının boyunduruğunda oluşturulmuştur.

1980 Sonrası Yükseköğretimde Neo-liberal Dönüşüm

Oxford sözlüğüne göre üniversite kelimesinin anlamı araştırma yapılan ve yeterlilik kazanılan en yüksek seviyedeki eğitim enstitüsüdür. (Oxford University Press, 2020). Üniversitenin kökeni Platon'un Akademisine dayandırılacak kadar eski olsa da Akademinin modern anlamda bir üniversite olmadığı açıktır. Bugün bildiğimiz anlamda ilk üniversitenin kökleri ise 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesine kadar uzanmaktadır. 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesini, Paris, Oxford ve Cambridge üniversiteleri takip etmiştir (Tosun, 2020).

Fakat modern anlamda kurulan ilk üniversitenin Humboldt tarafından Humboldt modeli olarak bilinen modelle kurulan Berlin Üniversitesi olduğu söylenebilir. Humboldt modeli ile birlikte araştırma çalışmaları artmış üniversitelerde özerklik kavramı ön plana

çıkıştır (Tosun, 2020). Bu modelle birlikte üniversiteler kamusal bir boyut kazanmış, eğitim halka açık hale gelmiştir (Güleç, 2020).

Yükseköğretimde özerkliğin, kamusallığın ve akademik çalışmaların ön plana çıktığı Humboldtçu paradigmadan özellikle 1960'lı yıllardan itibaren neo-liberal paradigmaya dönüşüm gerçekleşmiştir (Wittrock, 2006). Sanayi Devrimi'nin ve neo-liberal paradigmanın da etkisiyle ABD'de daha çok verimlilik ve üretkenlik kavramlarını benimseyen üniversiteler ortaya çıkmış ve küreselleşme ile bütün dünyaya yayılmaya başlamıştır. Küreselleşme aracılığıyla yükseköğretimde uluslararası işgücü yaratmak amacıyla paradigma dönüşümü gerçekleştirilmiş ve öğrenciler müşteri olarak görünmeye başlanmıştır (Tautila, 2017). Bu dönüşümle beraber teknoloji üreten, küresel rekabet halinde olan küresel trendleri takip eden, piyasa yönelimli, sınır ötesi eğitim ve akademik hareketliliği önceleyen, hesap verebilir, eğitimin yaşam boyu olduğunu savunan bilgi toplumu temelli girişimci üniversiteler küresel boyutta yayılmıştır (Aktan, 2009).

Türk eğitim tarihinde ise üniversitelerin kökleri medreselere dayandırılrsa da medreseler modern eğitim kurumları değildir. Türk tarihinde 1773 yılında kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1795 tarihinde açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1827'de kurulan Tıbbiye, 1834'te kurulan Harbiye, 1863 yılında kurulan Darülfünun modern anlamda üniversitenin ilk örnekleri olarak gösterilebilir (Güven, 2022).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Mühendishane-i Bahri Hümayun İTÜ'ye, Darülfünun ise İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. 1925'te Ankara Hukuk Mektebi, 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur (Baskan, 2001). 1933 yılında bilimselliği ve batıcılığı temel alan, üniversitelere yapısal anlamda özgürlük tanıyan üniversite reformu gerçekleşmiştir (Güven, 2000). 1946 yılında 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu'nun çıkartılmasıyla üniversiteler özerkleşmiş ve ülkede büyük şehirlerde üniversiteler açılmaya başlanmıştır (Baskan, 2001).

1950'lı yıllardan itibaren ise Türkiye'de üniversiteler liberal, dinci ve muhafazakar görüşlerin temsilcileri haline gelmeye başlamıştır. Özellikle Türkiye'nin NATO ve OECD üyesi olması ve amerikancı görüşleri benimsemeye başlaması, 1956 yılında ODTÜ ve 1957 yılında kurulan Erzurum Atatürk Üniversitesi'nin Amerikan modeline uygun bir biçimde kurulmasına neden olmuştur (Güven, 2000). Buna paralel olarak 1965 yılında 625 Sayılı Kanun'la birlikte özel üniversitelerin kurulmasının öni açılmıştır (Kılıç, 1999).

1973 yılında 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelerin tek bir yasa altında birleştirilmesi gündeme getirilmiştir (Baskan, 2001). Bu kanun daha sonra kurulacak olan YÖK'ün sinyallerini vermiştir. 1750 Sayılı Üniversite Kanunuyla üniversiteler merkezileşmeye ve özerkliklerini kaybetmeye başlamıştır. 1946 yılında 4936 Sayılı Üniversiteler Kanununun yürürlüğe girmesiyle özerkleşen üniversiteler 1981 yılında yayımlanan 2547 Sayılı Kanun'la YÖK'e bağlı hale gelmiştir. Böylece üniversitelerin etki alanı kısıtlanmış ve idari personeller seçim yerine atama usulüyle belirlenmeye başlanmıştır (Hız, 2010). Bu dönemde 300'ü aşkın akademisyen işlerinden uzaklaştırılmış ve liyakatsiz atamalar gerçekleşmiştir (Zurcher, 2004).

1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu ile yükseköğretimde neo-liberal paradigmaya geçiş başlamıştır. İlgili kanunda üniversitelerin görevleri anlatılırken “çağdaş bilim ve teknoloji gerekleri ve Devlet Kalkınma Planının hedefleri doğrultusunda, kendi insangücü ve maddî kaynaklarını en rasyonel, etkili, verimli ve ekonomik şekilde kullanmak” (Resmi Gazete, 1973) ve “memleketi ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel ve teknik sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak, bu çalışmalarda ilgili millî bilim ve araştırma kurumları ile yabancı veya uluslararası benzer kurumlarla iş birliği yapmak” (Resmi Gazete, 1973) maddelerine yer verilmiştir.

Kanunda üniversitelerin görevleri arasında etkili, verimli üniversite gibi roller yer almıştır (Resmi Gazete, 1973). Üniversitelerde verimlilik ve etkililik gibi kavramların öne çıkması piyasaya işçi yetiştirme ereğinde olan insan sermayesi kuramının etkisi altında şekillenmiştir. Bu bağlamda üniversiteler piyasalaşmaya başlamış ve özel üniversitelerin sayısında artışlar yaşanmıştır.

Eğitimde yaşanan paradigma değişimi çeşitli yasal metinler, programlar ve söylemler üzerinde etkisini göstermiştir. Çalışmada Türkiye’de 1980 ve sonrasındaki yükseköğretim politikalarını daha iyi anlamak için 1980 ve sonrasındaki yasal metinler, programlar, planlar ve belgeler incelenmiş, dönüşüm ortaya konmuştur.

1980 yılına gelindiğinde üniversitelerde standart bir işleyişin olmaması dönemin yöneticilerini rahatsız etmiştir. Bu bağlamda Dördüncü Kalkınma Planı’nda Türkiye’de yükseköğretimde bir bütünlüğün sağlanamadığı ifade edilmiş ve yükseköğretimde bir standardizasyon sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır (DPT, 1979). Bu düşüncenin daha sonra kurulacak olan Yükseköğretim Kurulu’nun düşünsel temellerini oluşturduğu söylenebilir. 1981 yılında YÖK’ün kurulmasıyla birlikte yükseköğretimde planlanan bütünlük sağlanmıştır.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve YÖK'ün kurulması ile Türkiye'de yükseköğretimde bir paradigma dönüşümü yaşandığı söylenebilir. Daha önce kamusal ve bilimsel bir model olan Humboldtçu üniversite modelini benimseyen Türkiye Cumhuriyeti piyasacı bir Amerikan üniversite modeline geçiş yapmıştır. Cumhuriyet'in erken dönemlerinde yükseköğretim kurumlarında kamusal ve Humboldtçu model benimsenmişken, özellikle 1980'lerden sonra dünyada da hakim olan neo-liberal üniversite modeli insan sermayesi kuramının da etkisiyle hakimiyetini Türkiye Cumhuriyeti'nde göstermeye başlamıştır. Yükseköğretim toplumun yeniden üretiminde büyük bir rol oynamıştır (Bülbül, 2021). YÖK'ün kurulmasının ardından 1985 yılında yayımlanan Beşinci Kalkınma Planı'nda üniversitelerin bilgi üretmede, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında önemli kurumlar olduğu belirtilmiştir. Bunu destekler biçimde aynı kalkınma planında üniversitelerin kalkınmayı sağlayacak, piyasanın ve işgücünün ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde yapılandırılması ve bilgi üretiminde rekabetçi bir yapı oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 1985).

1985 yılında yükseköğretimde kurulması desteklenen rekabetçi yapının dışında neo-muhafazakar bir yapının kurulması da hedeflenmiştir. 1985 tarihli kalkınma planında üniversitelerin kültürel ve milli değerleri koruyucu rolü vurgulanmıştır (DPT, 1985). Kalkınma planında belirtilen üniversitelere atfedilen toplumsal ve milli değerlerin koruyucu olma rolü varlığını 45. Hükümet Programı'nda da kendisini göstermiştir. Programda eğitimin milli ve ahlaki değerlerin korunmasında anahtar bir role sahip olduğu belirtilmiştir (TBMM, 1983).

Benzer şekilde 1980'li yılların sonunda yükseköğretimde neo-muhafazakar paradigma ön plana çıkmıştır. 47. Hükümet Programı'nda yükseköğretimde muhafazakar öğelerin öneminden bahsedilmiştir. Programda sosyal ve manevi ilimlerin öncelenmesi gerektiğine ilişkin düşünceler yer almıştır (TBMM, 1989). Hükümet programında yer alan yükseköğretimde sosyal ve manevi ilimlere önem verilmesi düşüncesi kendisini Beşinci Kalkınma Planı'nda da göstermiştir. Planda yükseköğretimde maneviyatın sağlanmasından bahsedilmiştir (DPT, 1985).

1980'li yılların sonunda yükseköğretimde neo-muhafazakar etkilerin dışında neo-liberal etkiler de yer almıştır. Yükseköğretimde piyasalaşma ön plana çıkmıştır. 1989 hükümet programında ekonomik ve sosyal alanda üniversiter düzeyde çalışmalar teşvik edilmiştir. Buna paralel olarak Beşinci Kalkınma Planı'nda meslek edindirici özelliğe sahip olan meslek yüksekokullarının niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına yönelik beyanda bulunulmuştur (DPT, 1985). Aynı bağlamda XII. Milli Eğitim Şurası'nda özel

sektörün meslek yüksekokulu açmasının yasal olarak sağlanması ve bu konuda teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1989).

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan ve piyasa uygun eleman yetiştiren vakıf üniversiteleri kurulmaya başlanmış ve sayıları git gide artmıştır (Hız, 2010). Açılan üniversitelerde piyasaya uygun bir şekilde faaliyet gösteren teknoparklar kurulmuş, öğrenim harcı, ikinci öğretim ve yaz okulu uygulamaları yapılmıştır (Kurul, 2010). 1990 yılında yayımlanan resmi belgeler incelendiğinde aynı doğrultuda yükseköğretimde piyasalaşmanın ön plana çıktığı görülmektedir. 1990 yılında hazırlanan kalkınma planında yer alan “özel kesimin okul açması ile vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edilecek, eğitim metot ve teknolojilerinin geliştirilmesinde ve eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde bu kesimin daha fazla rol alması desteklenecektir” (DPT, 1990) ifadelerinden eğitimde uygulanan özelleştirmenin yükseköğretim boyutunda da amaçlandığı anlaşılmaktadır. Benzer ifadelere 1991 yılı hükümet programında da rastlamak mümkündür. Programda üniversiteyi de içine alan bütün eğitim kademelerinde vakıf, dernek ve tüzel kişilerin özel kurum açmalarının destekleneceği belirtilmiştir (TBMM, 1991). 1990 yılı kalkınma planında “üniversite-sanayi iş birliğini tesis edecek hukuki, ekonomik ve yapısal düzenlemeler geliştirilecektir. Üniversiteler bünyesinde müteşebbislik becerisini artırmak üzere uygulamalı eğitim programları düzenlenecektir” ifadeleri (DPT, 1990) yer almıştır. 47. Hükümet Programı’nda yükseköğretim ile sınıai arasında sıkı bir bağ kurulması ve bu faaliyetlere önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (TMBB, 1989). Bu söylem üniversite ve işgücü piyasaları arasında bağlantı kurulmasının öncelendiğini göstermektedir. Buradan hareketle özel üniversiteler aracılığıyla sermayenin ve bilginin dolaşım hızının artırılmasının planlandığı söylenebilir.

1990’lı yılların başında üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının bir kısmının yarı zamanlı olarak çalıştırılıp ders ücreti üzerinden görevlendirmesine olanak verecek bir düzenleme yapılmıştır (Balyer ve Gündüz, 2011). XIII. Milli Eğitim Şurası’nda ise eğitim kurumları bünyesinde kadrosuz usta öğreticilerin çalıştırılabileceği belirtilmiş ve yasallaştırılmıştır (MEB, 1990). Bu bağlamda yükseköğretim kurumları bünyesinde yarı zamanlı ders ücretli çalışan öğretim görevlilerinin istihdamının önü açılmıştır.

2000’li yılların başlarında da yükseköğretimde piyasacı ve rekabetçi bir yapı oluşturulmasına ilişkin uygulamalar devam etmiştir. 2001 yılında hazırlanan kalkınma planında bu bağlamda yükseköğretime ilişkin daha önceki yasal belgelerde yer alan

üniversite ve iş piyasaları arasında bağlantı kurulmasından bahsedilmiş ve üniversiteler arasındaki rekabetin ve üniversiteyle iş piyasaları arasındaki bağlantının henüz sağlanamaması eleştirilmiştir (DPT, 2001). Aynı planda yükseköğretime ilişkin şu ifadeler yer almıştır:

“Etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurularak ödeme gücüne bağlı olarak öğrencilerden alınan eğitime katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında kaynaklardan biri haline gelmesi sağlanacaktır” (DPT, 2001). Kalkınma planında yükseköğretim kurumları bünyesinde kayıtlı olan öğrencilerden katkı payı alınmasının gerekliliğinin vurgulanması ve bunun ekonomik bir gelir olarak öneminden bahsedilmesi yükseköğretimin piyasalaştığının önemli göstergelerinden bir tanesi olarak yorumlanabilir.

2001 yılında resmi belgelerde yükseköğretimde teşvik edilen rekabete ilişkin 2002 yılında düzenlenen hükümet programında “eğitim sektöründeki rekabetin de üniversiteler arasındaki rekabetin de liseler arasındaki rekabetin de Türkiye’nin faydasına olduğuna inanıyoruz” (TBMM, 2002) ifadelerine yer verilmiştir. Bahsedilen programda bütün eğitim kademelerinde rekabetin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Dünyada bazı üniversiteler küreselleşmenin ve bilgi ekonomisinin de etkisiyle piyasayı benimseyen girişimci üniversite olma rolünü üstlenmeye başlamıştır. Girişimci üniversiteler bilginin sistematik aktarımı ve üretimini incelemektedir. Girişimci üniversiteler tasarlanırken yükseköğretim kurumları kurumsal inşa, insan kaynakları yönetimi, organizasyonel yönetim ve küreselleşme açısından yeniden yapılandırmıştır. Akademik yapılar ve bölümler girişimcilik doğrultusunda inşa edilmiştir. Girişimci kültürün geliştiği, dinamik bir yapı oluşturulmuştur (Zaharia ve Gibert, 2006). Üniversitelere yüklenen bu roller ve oluşturulan bu yapılar neo-liberal paradigmanın yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

2001 yılında Türkiye’nin AB aday ülkesi olması sonucunda ilerleyen yıllarda AB müzakereleri başlamıştır. 2005 yılında başlayan müzakereler etkisini yükseköğretimde de göstermeye başlamıştır. Yükseköğretimin dönüşümünde Türk üniversitelerinin üniversiter anlamda uluslararası uyum faaliyetleri kapsamında çeşitli küresel aktörlerle imzaladıkları protokollerin rolü büyüktür (Şenses, 2007). Türkiye’de yükseköğretim 2000’li yılların başlarından itibaren küreselleşme paradigmasının etkisinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda yükseköğretimde küreselleşme, özelleşme, kalite, performans, hesap verebilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu geçişle beraber üniversitenin ana rolü piyasanın taleplerini karşılayacak şekilde bölümler açmak

ve meslek edindirmek olmuş, üniversitelerin sahip oldukları araştırmacı yön göz ardı edilmiştir (Balyer ve Gündüz, 2011). XVII. Milli Eğitim Şurası'nda AB sürecinin yükseköğretimdeki etkisi “yükseköğretim alanındaki hareketliliğin ve iş birliğinin artırılması yönünde ortak yüksek lisans programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerimizin Erasmus Mundus Programlarındaki burslardan yararlanabilmesi için girişimlerde bulunulmalıdır” (MEB, 2007) ifadelerine yansımıştır. Aynı şurada bunu destekler biçimde ülkeye ikili anlaşmalar ile gelen öğrencilerin sayısının artırılması ve onlara Türkçe öğretilmesiyle ilgili çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2007). Bu kararlar dönem itibarıyla Türkiye'nin içinde bulunduğu AB adaylık sürecinin eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Aynı şurada açık üniversiteler kurularak, yükseköğretimin herkesin erişimine açılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2007). Buradan yükseköğretimde dolaşımın arttırılmak istendiği sonucu çıkarılabilir. Alınan bu kararların AB süreci ve küreselleşmenin etkisiyle alındığı söylenebilir. Türk eğitim sisteminin uluslararası düzlemde Avrupa ile entegrasyon sağlaması hedeflenmiştir.

2007 yılında da yükseköğretimde AB süreci ve küreselleşmenin etkileri devam etmiştir. Bu dönemde yükseköğretimde uluslararası değişim, akreditasyon, kalite ve standart sistemleri ön plana çıkmıştır. Bu etkilere 2007 yılında hazırlanan programlarda rastlamak mümkündür:

Yükseköğretimde Bologna süreci kapsamında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi, Avrupa kredi transfer sistemi ve diploma eki başta olmak üzere önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak, yükseköğretim sisteminin merkezî yapısı ve kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretimin rekabet edebilirliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir” (Resmi Gazete, 2006). 2007 yılı kalkınma planında Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde yapılan değişimler, akreditasyon ve kalite kontrol sistemleri gibi çeşitli çalışmalardan bahsedilmiş ve bu çalışmaların devam ettirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunu destekler biçimde 2007 yılında YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretim Stratejisi isimli raporda şu görüşler dile getirilmiştir:

Yükseköğretimde yabancı öğrenci hareketliliğinin giderek arttırılmasındaki amaç, sadece yükseköğretim kapasitelerinin kullanılmasındaki etkinliği arttırmak olmadığı belirtilmiştir. Bunun ötesine geçen sosyal amaçlar bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği Sokrates ve Erasmus programlarıyla üye ve aday ülkeler arasında öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artışı özendirirken, kültürel

diyalogu geliştirmeyi, Avrupa eğitim ve araştırma alanını yaratmayı, bir ortak Avrupa bakış açısının oluşumunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, beşeri ve sosyal sermayeye uygun bir yükseköğretimin planlanması gerektiği belirtilmiştir (YK, 2007). Türkiye'nin AB aday ülkesi olarak kabul edilmesinin ardından Türkiye, AB tarafından düzenlenen Sokrates ve Erasmus gibi hareketlilik programlarına dahil olmuş ve eğitim alanında kültürlerarası değişim süreçlerine katılmıştır. Bu hareketlilikler ülkeleri sadece eğitimsel anlamda değil ekonomik anlamda da etkilemektedir. Beşeri ve sosyal sermayenin akışını kolaylaştırmaktadır.

Benzer bir biçimde 2007 yılında hazırlanan kalkınma planında yükseköğretimin uluslararası bağlamda kontrol mekanizması olarak kullanılan kalite değerlendirme ve kontrol sisteminin hesap verebilir ve rekabetçi bir sistem olarak tasarlanması teşvik edilmiştir (Resmi Gazete, 2006). Aynı doğrultuda hazırlanan Yükseköğretim Stratejisi isimli raporda Türkiye'de yükseköğretimin yapılandırılmasında nc kurum olan Yükseköğretim Kurulu içinde standardizasyon, şeffaflık, hesap verebilirlik gibi neo-liberal kavramlar doğrultusunda yükseköğretim sisteminin küreselleşme paradigması dahilinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (YK, 2007).

2007 yılında YK tarafından hazırlanan Yükseköğretim Stratejisi isimli raporda standardizasyonun ve rekabetin teşviki açısından yükseköğretimde daha önceden lme ve değerlendirmeye yönelik olarak ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin kuruluşunun öneminden bahsedilmiştir (YK, 2007). SYM'nin kuruluşu ve üniversitelere ğrenci alımında merkezi sınav uygulanması Türk yükseköğretim tarihinde yaşanmış önemli bir dönüşümdür. oktan seçmeli, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlama düzeylerini ölçen bir sınavla üniversitelere ğrenci kabul edilmeye başlanması eğitim sisteminin odağını da bu sınavda başarılı olunabilecek ezberci bir sisteme dnştrmştir. Öğrenciler ve öğretmenlerin rolleri de bu bağlamda şekillenmiştir.

2000'li yılların sonlarında yükseköğretimde küreselleşme paradigmasının yanında neo-liberal paradigma da etkili olmuştur. Bu yıllarda niversite-piyasa ve sanayi ilişkisi ne çıkartılmıştır. 2007 yılında hazırlanan Yükseköğretim Stratejisi raporunda yükseköğretimde başarının piyasa ve niversite iş birliğine dayalı olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda üniversitelerin sanayi ile entegre bir şekilde hareket etmesi teşvik edilmiştir (YK, 2007). Raporda belirtilen yükseköğretimin iş piyasası ve sanayi ile bağ kurması gerekliliğinin vurgulanması daha önceki yıllarda yayımlanan yasal

belgelerde de karşılık bulan üniversite öğrencilerinin piyasaların ve sanayinin ihtiyacına göre yetiştirilmesi gerektiği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Ulusal ve uluslararası rekabetin sağlanabilmesi adına doktoralı personelin sayısında ve kalitesinde artış yaşanması gerektiği belirtilmiştir (YÖK, 2007). Türkiye’de doktoralı mezun sayısının artırılması düşüncesinin bilgi toplumunda ve küresel piyasalarda ön plana çıkma isteğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu düşüncenin oluşmasında neo-liberal paradigma, küreselleşme paradigması ve ağ toplumunun etkili olduğu söylenebilir.

2000’li yılların sonunda yükseköğretimde niceliğin artırılmasına ilişkin olarak faaliyete geçilmiştir. Bu doğrultuda 2007 yılında hazırlanan kalkınma planında yükseköğretimde 2006 yılında yeni üniversiteler kurulduğu dile getirilmiştir (Resmi Gazete, 2006). Bu bağlamda yükseköğretim politikalarının arz-talep dengesi bağlamında oluşturulduğu yorumu yapılabilir. Açılan yeni üniversiteler ile şehirlerdeki ekonomik hareketliliğin sağlanmasının da hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca Yükseköğretim Stratejisi isimli raporda yükseköğretimde arz- talebi karşılayabilmek için açıköğretimin kurulduğu ve desteklendiği belirtilmiştir (YÖK, 2007). Arz-talep dengesini sağlamak için oluşturulan açıköğretim sistemi ile öğrenciler diploma alabilmek için ders başına para ödemek zorunda kalmıştır. Açıköğretim sistemi devletin eğitim aracılığıyla gelir elde ettiği alanlardan birisi haline gelmiştir. Açıkça ifade edildiği gibi eğitimde arz- talep dengesi gözetilmektedir. Arz- talep dengesinin gözetilmesi ve açıkça ifade edilmesi eğitimde piyasacı bir paradigmanın hakim olduğuna işaret etmektedir.

2000’li yıllarda desteklenen yükseköğretimde niceliksel artış 2010’lu yıllarda da teşvik edilmeye devam edilmiştir. 2000’lerden itibaren yükseköğretimde niceliksel bir artış sağlanılmıştır. 2011’de hazırlanan hükümet programında ise üniversitelerin niceliğine ve arz-talep dengesine ilişkin olarak 2000 yılından itibaren üniversite sayısında büyük artışlar olduğundan bahsedilmiş ve üniversite sayısının çokluğuyla övünülmüştür (TBMM, 2011). Bunu destekler biçimde dönemin Kalkınma Bakan Yardımcısı ülkede üniversitelerin sayısının 2002 ile 2012 yılları arasında arttığını ve bu durumun beşeri sermayenin ve küresel çapta rekabet edebilecek insan gücünün oluşturulmasında önemli olduğunu belirtmiştir (<https://www.dunya.com>). Buradan da anlaşılacağı gibi ülkenin her bir köşesine üniversite açılmasının arkasında ekonomik ilişkilerin rolü büyüktür.

2010’lu yılların başlarında yükseköğretimde ulusal ve uluslararası standartların belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. 61. Hükümet Programı’nda yükseköğretimde küresel çapta rekabetin yanı sıra yerel standartların önemi “okul öncesinden, üniversiteye uzanan eğitim basamaklarında milli değerlerimiz ve uluslararası standartlar esas alınarak

eğitim sistemimiz tamamen gözden geçirilecek ve kaliteyi merkeze alan bir dönüşüm programı uygulanacaktır” (TBMM, 2013) kararı ile desteklenmiştir. İlgili hükümet programında belirtilen kaliteyi merkeze alan bir eğitim sistemi düşüncesi Dokuzuncu Kalkınma Planı’nı olumlar niteliktedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda kaliteli bir eğitim tasarlamak için kalite güvence sistemin kurulması gerektiği ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

2010’lu yılların ortalarında yükseköğretimde küreselleşme ve neo-liberal paradigma ön plana çıkmıştır. 2014 yılında hazırlanan Kalkınma Planı’nda daha önceki yıllara benzer olarak küresel ihtiyaçlara cevap verecek üretim odaklı ve rekabetçi bir üniversite modeline ulaşma hedefi “yükseköğretim sistemi, hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürülecektir” (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2013) ifadeleri ile tekrar vurgulanmıştır. Kalkınma planında belirtilen hedeflerin rekabetçi ağ toplumunun gerekliliklerini karşılamaya yönelik olarak belirlendiği söylenebilir.

Bu dönemde yükseköğretimde öne çıkan başka bir tema standardizasyon olmuştur. 63. Hükümet Programı’nda yükseköğretimde hazırlanacağı belirtilen Yükseköğretim Çerçeve Yasası ile üniversitelerde standardizasyonun sağlanması hedeflenmiş ve Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun kurulması düşüncesiyle yükseköğretimde neo-liberal bir kavram olan kalite önem kazanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015). Yapılması planlanan bu düzenlemelerin Onuncu Kalkınma Planı’nın yükseköğretime ilişkin hedefleri doğrultusunda şekillendiği söylenebilir. Onuncu Kalkınma Planı’nda YÖK’ün farklı standartlar oluşturması teşvik edilmişti (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2013). 2015 yılı hükümet programında kurulacak olan Yükseköğretim Planlama Kurulu’nun özelliklerine yer verilmiştir:

“Kamu, özel sektör ve yükseköğretimin temsil edildiği, eğitim sisteminin talep ve arzı arasında bağlantı kuran ve bu çerçevede yükseköğretim politikalarını ele alan bir ‘Yükseköğretim Planlama Kurulu’ oluşturulacaktır” (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015). Kurulacak olan Yükseköğretim Planlama Kurulu ile arz-talep dengesine uygun bir yükseköğretim sisteminin temellendirileceği belirtilmiştir. YÖK bu süreçte piyasanın paydaşları ile iş birliği yapmış ve arz-talep dengesi doğrultusunda yükseköğretim sistemini oluşturmuştur.

2015 yılında uzun süredir teşvik edilen ve sayılarında artışlar görülen özel üniversitelerin açılmaya devam etmesi ve uluslararası boyutta faaliyetlerde bulunmaları gerektiği bir kez daha vurgulanmıştır. 63. Hükümet Programı'nda yer alan “özel üniversitelerin kurulmasına ve yurt dışındaki üniversitelerin Türkiye’de, Türkiye’deki üniversitelerin yurtdışında faaliyet göstermelerine imkân vereceğiz” (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015) ifadeleri ile Türkiye’de kurulmaya başlanan ve sayısı gün geçtikçe artan özel üniversitelere yapılan teşviklerin devam etmesi, yükseköğretimde arzu edilen piyasalaşmanın gerçekleşmesi için atılan adımlardan bir tanesi olmuştur. Üniversitelerin yurtdışında faaliyet göstermelerinin teşvik edilmesi ise ağ toplumunda sermayenin yayılması amacının gerçekleştirilmesi ile doğru orantılıdır.

2019 yılında YÖK tarafından, Türkiye’de yükseköğretim politikalarının güncel durumuna yön veren Yükseköğretim Sistemi belgesi hazırlanmıştır. Belgede önceki yıllarda alınan kararları destekler biçimde ağ toplumu bağlamında yükseköğretimde piyasalaşmanın, özel üniversitelerin niceliksel artışının, kalite ve standardizasyonun önemine değinilmiştir. Bu bağlamda aynı belgede Bologna sürecinin önemi belirtilmiş ve bu doğrultuda ulusal ve uluslararası ihtiyaçları karşılaması adına küresel aktörlerin gözetiminde oluşturulan Kalite Güvence Sisteminin öneminden bahsedilmiştir (YÖK, 2019). 2001 yılında dahil olunan Bologna sürecinin özellikle 2005 yılı itibariyle önem kazanmasının Türkiye’nin AB adaylık süreci ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Uluslararası arenada kabul görmek ve hareketlilik sağlamak amacıyla Bologna süreci önem kazanmıştır. Ağ toplumunun gerektirdiği bu hareketliliği ve entegrasyonu sağlamak amacıyla KG sisteminin oluşturulması planlanmıştır. KG’nin dışında yükseköğretimin yönetim sürecinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile referanslama süreci, 2014 yılında Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından başlatılmıştır” (YÖK, 2019) ifadelerinden Türkiye’nin yükseköğretim sürecini yönetmede küresel standartları göz önüne aldığını görmek mümkündür. Yükseköğretim Sistemi belgesinde yükseköğretimin küreselleşmesine yönelik “yükseköğretim Kurulu Başkanlığı olarak, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gelecek için bir yatırım olduğuna ve öğrenci, akademik personel ve kurumsal paydaşlara yönelik sürdürülebilir bir sorumluluk gerektirdiğine inanmaktayız” (YÖK, 2019) görüşü dile getirilmiştir. Buradan yükseköğretimde küreselleşme sürecinde sadece kurumsal standartların değil aynı zamanda öğrenci ve akademisyenlerin küresel akışının da önemsendiği görülebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan bazıları belgede yer almıştır:

YÖK ve Hollanda STK'sı olan SPARK arasında bir Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Mutabakat Zaptı uyarınca YÖK, Türk üniversitelerinde 2017-2018 öğretim yılında 249 lisans düzeyinde Suriye burslu öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi için SPARK ile işbirliği yapmıştır. Katar merkezli STK Al-Fakhoora ve SPARK ile yapılan bir başka anlaşmada YÖK, aynı akademik yılı bursları için 104 Suriyeli öğrenci seçmiştir.

Yukarıda yapıldığı belirtilen anlaşmalar uluslararası hareketliliğin sağlanmasında önemli rol almıştır. Bu anlaşmalar ile etnik ve finansal dolaşımın sağlanması, bilginin ve kapitalin bir akış içinde olmasının hedeflendiği söylenebilir.

2020 yılına gelindiğinde yükseköğretimde hedeflenen amaçlar önceki yıllarla benzerlik göstermiştir. 2020 Cumhurbaşkanlığı Programında yükseköğretimde kalite, rekabet ve piyasalaşma çalışmalarının ehemmiyetinin altı çizilmiştir (Resmi Gazete, 2019). Aynı programda “diğer yandan, yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artırmak amacıyla Araştırma Üniversiteleri Programına da devam edilmektedir” (Resmi Gazete, 2019) ifadesi yer almıştır. Belirtildiği gibi Araştırma Üniversiteleri projesi başlatılmıştır. 2006 yılı itibariyle faaliyete giren bu proje ile üniversiteler arasında ayrımlara gidilmeye başlanmış özellikle de Araştırma Üniversiteleri projesiyle üniversiteler arasında bir hiyerarşi sistemi kurulmuştur.

Aynı belgede YÖK ve sanayi iş birliğine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin şunlara yer verilmiştir:

“2018 yılında sanayinin ihtiyaç duyduğu yeteneklere sahip nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi ve istihdam odaklı politikaların oluşturulması amacıyla YÖK-Üniversite-Sanayi İş Birliği Komisyonu oluşturulmuştur” (Resmi Gazete, 2019). Kurulan YÖK-Üniversite-Sanayi İş Birliği Komisyonu ile üniversiteden piyasaya anlayışının güdüldüğü anlaşılmaktadır. Üniversitelerin uzun süredir süregelen piyasaya işçi yetiştirme misyonu bu komisyonun kurulması ve bu doğrultuda kararlar alınması ile perçinlenmiştir. Sanayi bölgelerinde kurulan üniversitelere maddi teşviklerin verilmesi özel üniversitelerin sayılarının artmasında etkili olmuştur.

1980’lerde başlayan yükseköğretimde küreselleşme, özelleşme ve piyasalaşma süreci varlığını günümüzde de devam ettirmektedir. 2022 yılı itibariyle Türkiye Cumhuriyeti’nde 131’i devlet, toplam 209 üniversite vardır. Buradan da görüleceği gibi vakıf üniversiteleri devlet üniversitelerinin sayısına yaklaşmak üzeredir. Eğitimde nitelik değil, nicelik öncelenmiş durumdadır. Eğitimde özel harcamalar kamu harcamalarından daha fazladır ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır (Sallan Gül ve Gül, 2014). Eğitim temel bir hak olarak değil meta olarak görülmektedir. Üniversitelerde

akademik özgürlük sınırlandırılmaktadır ve üniversiteler piyasaların kar edebileceği şekilde örgütlenmektedir (Hız, 2010). Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretimin özellikle son 40 yılda beşeri sermaye odaklı akademik kapitalizm tarafından şekillendirildiği söylenebilir.

İnceleme sonucunda Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretimde 1980 yılından sonra standardizasyon, rekabetçilik, tabakalaşma, özelleşme, piyasalaşma, küreselleşme ve milli kültür temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Daha önce yükseköğretimde Humboltçu ve kamusal bir paradigmanın benimsendiği Türkiye'de 1980 yılı sonrasında yükseköğretim küreselleşme, yeni sağ ve neo-liberalizm paradigmalarının etkisi altında şekillenmiştir.

1980 Sonrası Eğitimde Neo-liberal Paradigma: Teknisyen Öğretmen Kavramının Yükselişi

Öğretmenlik mesleğinin tarihi ilk insanlara kadar dayandırılabilir. Eski çağlarda öğretmenlik mesleği açısından kurumsallaşmış bir yapı ortaya çıkmış olmasa da insanlar toplumlarının devamlılığını sağlamak için atalarından öğrendikleri bilgileri ve pratikleri mevcut ve gelecek nesillere aktarmıştır. Eğitimin kurumsallaştırılmasının kökeni dinlere dayanmaktadır. İbadethanelerde insanlara din adamları tarafından eğitim verilmeye başlanmıştır. Dinin toplumdaki öneminin artmasıyla da eğitim ve dolayısıyla öğretmenlik kamusal bir faaliyet haline gelmiştir. Modern anlamda öğretmenliğin ortaya çıkışı ise Fransız Devriminin ulus devlet anlayışı ile olmuştur. Din adamı modern öğretmen ile yer değiştirmiştir. Bu süreçte eğitim kamusallaşmış ve dünyada belirli ülkelerde eğitim zorunlu ve parasız hale gelmeye başlamıştır (Altunya, 2018). Bu önemli gelişmenin ardından zorunlu ve parasız eğitim birçok ülkeye yayılmıştır. Zamanla eğitimde psikolojinin, eğitim bilimlerinin, eğitim paradigmalarının ve küresel aktörlerin etkileri görülmeye başlanmış ve öğretmenlik mesleği günümüzdeki halini almaya başlamıştır.

Dünyada öğretmenlik mesleği özellikle 1980'li yıllardan itibaren hazırlanan ve uygulanan eğitim politikalarıyla beraber bir dönüşüm geçirmiştir. Eğitimin amacı neo-liberal paradigmanın etkisiyle küresel piyasalardaki dolaşımı ve karı arttırmak olarak görülmeye başlandığından dolayı piyasanın aktör adaylarını yetiştiren öğretmenler gerek PISA gibi uluslararası sınavlardaki gerekse piyasadaki küresel rekabetin yapı taşı olarak görülmektedir. Özellikle 1980 sonrasında yeni sağ ve neo-muhafazakarlığın neo-

liberalizm ile beraber eğitim politikalarını şekillendirmesinin etkisiyle küresel ekonomiye insan yetiştiren bir profile ek olarak ülkesinin kök değerlerini ve dini görüşlerini yeniden üretecek insanları yetiştiren bir öğretmen profili oluşturulmak istenmiştir.

Türk eğitim tarihi göz önüne alındığında, dünyadaki öğretmenliğin gelişim sürecinin izlerinin görüldüğü söylenebilir. Osmanlı döneminde öğretmenlik görevini din görevlileri İslami ibadethanelerde gerçekleştirmiştir. Türklerde öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması ve ilk olarak öğretmen yetiştiren kurumun kurulması ise 1848’de kurulan Dârülmualimin-i Rüşdi’ye dayanmaktadır. Bu kurumun ardından 1868’de Erkek İlk Öğretmen Okulu olan Dârülmualimin-i Sıbyan, 1970’te Kız Öğretmen Okulu olan Dârülmualimat, 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu olan Dârülmualimin-i Âliye ve 1913’te Ana Öğretmen Okulu olan Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Modern Türk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne gelindiğinde ise Eğitim Enstitüleri, Orta Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Öğretmen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olarak tarihte yerlerini almıştır (Abazoglu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte Atatürk eğitime büyük önem vermiştir. Cumhuriyet’in ideallerinin ve devrimlerinin eğitim yoluyla toplumda benimsenebileceği düşünülmüştür. Bu yüzden de bu eğitime yön verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Milli, laik ve bilimsel bir eğitim anlayışını kazandırabilecek yetkin öğretmenler yetiştirmek istenmiştir. Bu doğrultuda Mustafa Kemal Atatürk öğretmenlik mesleğinin 1924’te Orta Tedrisat Muallimleri kanunuyla yasal olarak tanımlanmasını sağlamıştır (Altunya, 2018).

Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretmen eğitimi İlköğretmen Okulları ile başlamıştır. 1926 yılında Muallim ve Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Eğitsel ve donanımsal yetersizliklerden dolayı kapatılan Köy Muallim Mekteplerinin yerine Köy Eğitim kursları ve daha sonrasında Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Böylece 1940 yılında Köy Enstitüleri’nin temelini atılmıştır. Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirmek ve köyü kalkındırmak için faaliyete geçen bir projedir. Köy Enstitüleri Türkiye Cumhuriyeti’nin oluşturduğu bir okul modelidir (YÖK, 2007). Bu model ile birlikte eğitimin entelektüel, kamucu ve pratik yanı ön plana çıkartılmıştır.

Türkiye’de yüksek düzeyde öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Enstitüleri daha önceden MEB’ e bağlıken 1982 yılında YÖK’ün kurulmasıyla üniversitelere dönüştürülmüş ve YÖK’e bağlı hale gelmiştir (YÖK, 2007). Bu durum dünyada eğitimde

yaşanan değişimin Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecine bir yansıması olarak kendini göstermektedir. Eğitim, bilgi arayışından küresel bilgi üretimine ve ağ toplumunun bir parçasına dönüşmüştür (Furlong, 2013). Bu bağlamda Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar MEB bünyesinden YÖK bünyesine geçmiştir. 1982 tarihinde öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesiyle Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin durumu ve yasal altyapısı güncellenmiştir. İlgili kanun Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında devrimsel bir uygulamaya imza atarak ülkedeki bütün öğretmen yetiştiren kurumları Yüksek Öğretim Kurulu bünyesindeki üniversitelere bağlamıştır ve eğitim fakülteleri kurulmaya başlanmıştır. MEB ve YÖK arasında öğretmen yetiştirme konusunda yeterli koordinasyon sağlanamamıştır. Üniversiteler bünyesinde öğretmen eğitimi veren öğretim üyeleri ve YÖK Türkiye'nin öğretmen yetiştirme deneyimini göz ardı etmiş ve bu deneyimden yararlanmamıştır (Altunya, 2018). Öğretmen eğitiminin YÖK'e devriyle 1980'li yıllarda öğretmen yetiştirmede bir paradigma dönüşümü gerçekleşmiştir. Kamusal ve pozitivist paradigmanın yerini neo-liberal ve neo-muhafazakar paradigma almıştır. 1980'li yıllarda hakimiyetini arttıran neo-liberal ve neo-muhafazakar paradigmlar Türkiye'nin örgün eğitimini ve yüksek öğretimi etkilediği gibi öğretmen eğitimini de dönüştürmüştür. Bu dönemde yasal belgeler ve programlar öğretmen eğitiminin değişimine yol gösterici olmuştur.

YÖK'ün kurulmasının ardından öğretmen eğitimi piyasanın ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirme pratiğine dönüşmüştür. Bu bağlamda, XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen eğitimi ve piyasa ilişkisi öne çıkan temalardan olmuştur. "Okul endüstri ilişkilerini kavratmak ve yaygın eğitim konusunda beceri kazandırmak" (MEB, 1991) öğretmenlerin misyonlarından birisi olarak sunulmuştur. Neo-liberal paradigma bağlamında çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991). Okul ve endüstri ilişkilerinin sağlanması, ödüllendirme gibi ifadeler eğitimin piyasalaşmasında kullanılan belirgin kavramlardır. Eğitimin piyasalaşması sürecinde önemli noktalardan bir tanesi de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu düşüncesine dayanır. Bu bağlamda 11. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin mesleklerine profesyonel bir meslek olarak bakmaları öğütlenmiştir (MEB, 1991).

1980'li yılların başlarında öğretmen eğitiminde neo-liberal paradigmanın yanı sıra neo-muhafazakar paradigma öne çıkan bir diğer paradigma olmuştur. Öğretmenlerin dini ve milli değerleri muhafaza etmelerine ilişkin bir söylem geliştirilmiştir. 1983 yılı hükümet programında öğretmen eğitiminde neo-muhafazakar etkiler ön plana çıkmıştır.

İlgili programda öğretmenlerin yüksek ahlaklı ve dindar nesiller yetiştirmesinin öneminden ve ahlaki ve dini değerlerin korunmasından bahsedilmiştir (TBMM, 1983). Benzer şekilde, 12. Milli Eğitim Şurası'nda "öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültür yanına bir de "Millî Kültür" unsurunun eklenmesi" (MEB, 1989) önerilmiştir. Öğretmenlerin dinin ve milli kültürün koruyucuları olarak toplumda rol oynamaları hedeflenmiştir.

1980'li yılların sonlarında öğretmen eğitiminde neo-liberal ve küreselleşme paradigmaları ön plana çıkmıştır. 21. yüzyılın gerekliliklerini karşılayacak bir öğretmen tipolojisi yaratılmak istenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin içeriğinin küreselleşme bağlamında değiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1989). Belirtilen kararda öğretmenlerin 21. yüzyıla uygun olarak yetiştirilmeleri gerektiği görüşünün küreselleşme ve neo-liberal paradigmalarının etkileri doğrultusunda alınan bir karar olduğu söylenebilir.

1980'li yılların sonlarında ve 1990'lı yılların başlarında öğretmen eğitiminde neo-liberal paradigma etkisini sürdürmüştür. Bu yıllarda öğretmenlik mesleğinde tabakalaşmaya ilişkin adımlar atılmıştır. Bu bağlamda sözleşmeli öğretmenliğin denenmesi önerilmiştir (MEB, 1989). Benzer olarak 1990 yılında toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası'nda geçici çalışan olarak öğretmenlerin çalıştırılmasına ilişkin düzenlemelerin yapılması kararı alınmıştır (MEB, 1990). Alınan karar ile MEB bünyesinde sözleşmeli öğretmen çalıştırılmasının yanı sıra saatlik ders ücreti ile çalışan kadrosuz usta öğreticilerin görevlendirilmesi öğretmenler arasındaki statü farklılıklarını ve eşitsizlikleri derinleştirmiştir.

1993 yılına gelindiğinde öğretmen eğitiminde MEB ve YÖK arasında bağlantı kurmak için adımlar atılmıştır. XIV. Milli Eğitim Şurası'nda bu bağlamda iki kurum arsında bağlantı kuracak bir kurul oluşturulması kararı alınmıştır (MEB, 1993). 1982 yılında YÖK'ün kurulması ve bütün üniversitelerin YÖK'e bağlanması sonucunda özerkliklerini yitiren üniversiteler ve eğitim fakültelerinin YÖK-MEB ortaklığında kurulması planlanan Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu ile öğretmen yetiştiren programların piyasa koşullarına uygun bir şekilde standardize edilmesinin planlandığı söylenebilir.

1990'lı yılların ortalarında Türkiye'nin AB süreciyle ilgili adımlar atması sonucunda Türk eğitim sistemi küresel etkilere maruz kalmıştır. Dünya Bankası, IMF, OECD gibi küresel aktörler Türkiye'ye sağladıkları krediler aracılığıyla Türk eğitim sistemini ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme pratiğini tahakküm altına almıştır. Dünya

bankası verdiği kredilerle ülkenin öğretmen eğitimine, hazırlanacak müfredat ve kitaplara müdahale etmiştir (Güven, 2008). 1994 yılında başlayıp 1998 yılında sona eren YÖK ve Dünya Bankasının hazırlamış olduğu Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi aracılığıyla eğitim fakültelerinde alanında uzman, kaliteli öğretmen yetiştirilmesi, öğretim üyelerinin yüksek lisans veya doktora için yurtdışına gönderilmesi, eğitim ve fen edebiyat fakülteleri arasında koordinasyon sağlaması ve eğitim fakültelerinde aynı programın takip edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel ve sorgulayıcı bir bakışa sahip olmalarına ön ayak olabilecek Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Tarihi gibi dersler öğretmen eğitimi programlarında yer almamıştır. Bu alınan kararlar küresel aktörlerin Türkiye’de küresel piyasalara uygun öğrenci yetişmesini sağlayacak bir öğretmen eğitimi önelediğini göstermektedir. Neo-liberal aktörler için eğitimde önemli bir bileşen olan standardizasyon ise Türk eğitiminde etkisini sınav odaklı bir eğitim sisteminin tasarlanmasıyla göstermiştir (Dönmez, 2008). Bu sistemde öğrenciler birer pasif alıcıya öğretmenler ise bu bilgileri öğrencilere aktaran teknisyenlere dönüşmüştür. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenin aydınlatıcı, eğitimin ise özgürleştirici yönü göz ardı edilmiştir. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitimi de içine alan eğitimde yapılan yapısal reform ile birlikte öğretmen yetiştirme sisteminde de reform yapılmıştır (Güven, 2008). 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş ülkedeki öğretmen ihtiyacını arttırdığından ve yeterli sayıda gerekli fakülte mezunu öğretmen bulunmadığından dolayı alan dışından insanların MEB bünyesinde öğretmen olarak görev yapmalarına neden olmuştur ve bu durum öğretmenliğin piyasa mesleğine dönüşmesinin bir örneği olarak karşımıza çıkmıştır (Dönmez, 2008).

1990’lı yılların ortalarında ve sonlarında küreselleşmenin yanında neo-liberal paradigma Türkiye’de öğretmenliği şekillendirmiştir. Daha önce teşvik edilen öğretmenlikte tabakalaşmaya ilişkin gelişmeler yaşanmıştır. XV. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlik mesleğinde düzenleme yapılmasına ilişkin bir taslak hazırlandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yasal haklarıyla ilgili değişiklikler yapılmış ve öğretmenler arasında statü farklılıkları oluşturulmuştur (MEB, 1996). Aynı bağlamda XV. Milli Eğitim Şurası’nda hazırlandığı belirtilen Milli Eğitim Personel Taslağı daha önceki yasal belgelerde uygulanması kararlaştırılan sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin bir teşvik oluşturmuştur. XVI. Milli Eğitim Şurası’nda “öğretmen ve yöneticiler yerel düzeyde okul bazında ve gereksinim olması hâlinde sözleşmeli olarak istihdam edilmelidir” ifadesi (MEB, 1999) 1996 yılı Milli Eğitim Şurası ile paralellik göstermiş ve

aynı amaçlar doğrultusunda sözleşmeli öğretmen alımı teşvik edilmiştir. Böylece öğretmenler arasında bir ayrımın meydana gelmesi desteklenmiştir. Bu taslağın getirdikleri bununla kalmamış kadrolu öğretmenler arasında da bir hiyerarşiye neden olmuştur. Yapılan bu sınıflandırmaların kariyer basamağı olarak sunulması öğretmenliğin rekabetçi bir kariyer mesleği haline getirilmesi teşebbüsüdür.

Aynı yıllarda neo-liberal paradigma etkisiyle öğretmenliğin bir kariyer mesleği haline gelmesinin yanı sıra öğretmenlik ve piyasa arasında bir bağ kurulmasına ilişkin kararlar alınmıştır. XVI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin piyasayla entegre olacak şekilde eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1999). Öğretmenlerden iş dünyasının ihtiyaçlarını analiz etmeleri ve bu doğrultuda, bu nitelikleri karşılayabilecek öğrenci yetiştirmeleri talep edilmektedir.

Bu dönemde öğretmenlik ve piyasa ilişkisinin dışında öğretmen yeterlilikleri ve performans değerlendirme gibi neo-liberal kavramlar ön plana çıkmıştır. XVI. Milli Eğitim Şurası'nda “öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme ölçütleri geliştirilmeli, mevcut sicil raporları bu ölçütlerine göre düzenlenmeli ve şeffaf olmalıdır” (MEB, 1999) ifadelerine yer verilmiştir. Belirtilen performans değerlendirme sistemi öğretmenlerin ve yöneticilerin hesap verebilirlik düzeylerini artırmaya, öğretmen ve öğrencileri küresel rekabete dahil etmeye yönelik bir adımdır. Bu kararın alındığı sürecin Türkiye'nin AB tam üyelik süreci ile kesişmesi bir tesadüf değildir. Alınan bu kararlarda küreselleşme ve neo-liberalizmin etkileri görülmektedir.

2000'li yıllarda Türkiye'nin AB aday ülkesi olma sürecinin öğretmen eğitimini daha derin bir şekilde etkilediği görülmektedir. XVII. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin yetiştirilmesinde uluslararası dolaşımın tesis edilmesi bağlamında çeşitli etkinliklere katılmaları teşvik edilmiştir (MEB, 2007). Belirtilen kararda öğretmen yetiştirilen programlarda yapılan uluslararası değişim ve etkileşim vurgusu da küreselleşme ve AB sürecinin etkileriyle ortaya çıkmıştır. Uluslararası dolaşımın yanında yeni nesil öğretmenlere beşikten mezara sloganıyla ünlenen yaşam boyu öğrenme kavramı benimsetilmek istenmiştir. Aynı şurada AB sürecinin öğretmen eğitime yansımalarına aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“YÖK tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında iş birliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir” (MEB, 2007). YÖK tarafından bütün üniversitelere eğitim fakülteleri için aynı paket programın gönderilmesi öğretmenlerin tekeli bir anlayışla yetiştirilmek istendiğini göstermektedir. YÖK'ün

programları düzenlerken AB standartlarını ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

2000’li yılların sonlarında öğretmen eğitiminde küresel paradigmanın dışında neo-muhafazakar paradigmanın da etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlere milli, kültürel ve dini değerlerin taşıyıcısı olma rolü biçilmiştir. XII. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlerin kültürlerinin ve tarihlerinin derinliğinin farkında olmaları gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2007). 17. Milli Eğitim Şurası’nda kendi kültürlerini koruyucu öğretmenler yaratılması planlanmış ve Türk Eğitim Tarihi dersinin bu konudaki önemi vurgulanmıştır. Kendi kültürünü koruyan bir öğretmen tipolojisinin dışında ağ toplumunun ve etnik alanın önemsenmesinden dolayı öğretmenlerden diğer kültürleri de tanımaları ve etkili iletişim kurmaları beklenmektedir (MEB, 2007).

2010 yılında, daha önce öğretmenlerin tabakalaşması ve istihdamına ilişkin gündeme gelen düzenleme tekrar gündeme gelmiştir. XVIII. Milli Eğitim Şurası’nda bu konuya ilişkin şunlara yer verilmiştir:

Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli; öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı; mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmeli; başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli ayrıca zorunlu hizmet bölgelerinde çalışanlara “zorunlu bölge hizmet tazminatı” ödenmelidir (MEB, 2011).

Şurada öğretmenler arasında oluşan tabakalaşmanın sona erdirilmesine ilişkin alınan karar olumlu bir gelişme olmasına karşın henüz uygulama aşamasına geçilmemiştir. 2021 yılında Bakan Özer’in yaptığı açıklamaya göre MEB bünyesinde 774.356 kadrolu öğretmen varken 114.001 sözleşmeli öğretmen görev yapmaktadır (Karalar, 2021).

Öğretmenlerin sözleşmeli ve kadrolu olarak ayrılmasına ek olarak öğretmenlik mesleğinin rekabetçi bir kimlik kazanmasına ilişkin olarak 18. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlerin sertifikasyon programlarına katılımlarının meslekte ilerlemelerinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (MEB, 2011). Daha önceki şuralarda belirtilen öğretmenliğin bir kariyer mesleği olduğu düşüncesi 2010 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şurası’nda tekrar gündeme gelmiştir. Aynı bağlamda Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda öğretmenlerin çağı yakalayacak mesleki yeterliliğe sahip olmaları adına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin etkin bir şekilde planlanması gerektiğine yönelik ifadeler yer almaktadır (Resmi Gazete, 2006). Bu doğrultuda 18. Milli Eğitim Şurası’nda

hesap verilebilirlik öne çıkarılmış ve performans değerlendirmeyi de içeren rekabetçi bir sistemin kurulması teşvik edilmiştir (MEB, 2011).

2010’lu yılların başlarında öğretmen eğitiminde neo-liberal uygulamaların yanı sıra neo-muhafazakar uygulamalar da önemsenmiştir. Öğretmenlere atfedilen değerlerin koruyucusu olma rolü tekrar edilmiştir. XVIII. Milli Eğitim Şurası’nda “öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir” (MEB, 2011) ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler 2011 yılı hükümet programında yer alan eğitim sistemi, milli değerleri koruyan bir yapıya dönüşmelidir beyanını desteklemektedir (TBMM, 2011).

Öğretmen eğitimine ilişkin daha önceki yasal belgelerde de yer alan neo-liberal bir tema olan öğretmen eğitiminde standardizasyonun önemi 2014 yılında tekrar gündeme gelmiştir. Standardizasyon XIX. Milli Eğitim Şurası’nda “ihtiyaç hâlinde yeni eğitim fakültelerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının açılması için ulusal ve uluslararası standartlar belirlenmesi ve yeni programlar bu standartları temel alarak açılması” (MEB, 2014) söylemi ile desteklenmiştir. Eğitim fakülteleri kurulurken ulusal ve uluslararası standartların göz önüne alınmasında uluslararasılığın vurgulanmasından dolayı küreselleşmenin, standardizasyonun ön plana alınmasından dolayı neo-liberalizmin etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

2010’lu yılların ortalarında daha önceki yıllarda öğretmenlikte tabakalaşmaya ilişkin alınan kararlara bir yenisi eklenmiştir. 14. Milli Eğitim Şurası’nda önceki yıllardaki belgelerde yer alan sözleşmeli ve kadrolu öğretmen ayrımının dışında yeni mezun öğretmenler için mentör öğretmen uygulamasına geçiş planlanmıştır (MEB, 2014). Dile getirilen atanmış öğretmenlere mentör öğretmen atanması uygulamasının faaliyete geçirilmesi düşüncesinin altında neo-liberal paradigmanın eğitim politikalarındaki bir yansıması olan hesap verebilirlik ve performans değerlendirme kavramlarının yattığı söylenebilir. Şurada bu bağlamda öğretmenlerin yeterliliklerinin ve kalitelerinin arttırılmasının ve öğretmenliğin profesyonel bir mesleğe dönüşmesinin öneminden bahsedilmiştir (MEB, 2014). İfade edilen bu görüşler daha önceki şuralarda da dile getirilen öğretmenliğin bir kariyer mesleğine dönüştürülme çabalarını desteklemiş ve teşvik etmiştir.

2010’lu yılların ortasında öğretmen eğitiminde neo-liberal paradigma ve küreselleşme paradigmasının yanında neo-muhafazakar paradigmanın da izleri görülmektedir. Bu dönemde dini eğitim alan fakat öğretmenlik eğitimi almayanların

öğretmen olarak görev yapmalarına izin verilmiştir. XIV. Milli Eğitim Şurası'nda "ilahiyat fakültesi mezunlarının alan değişikliği yapmaksızın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri alanındaki derslere girebilmesi" (MEB, 2014) kararının alınması eğitim fakültelerinden mezun olmayan, sadece dini bilgiye sahip pedagojik ve eğitimin temellerinden yoksun olan öğretmenlerin görev almasının ve muhafazakar bir eğitim modelinin önünü açmıştır.

2010'lu yıllarda öğretmen yetiştirme politikalarına etki eden neo-muhafazakar ve neo-liberal öğeler varlığını 2020'li yıllarda da göstermiştir. 20. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen eğitime ilişkin olarak eğitim fakültelerinde milli unsurların ve ahlakın korunmasına ilişkin ifadeler yer almıştır. Aynı şurada kültürel mirasını benimseyen bir öğretmen profili hedeflendiği vurgulanmıştır (MEB, 2021). Bu, öğretmen eğitiminde neo-muhafazakar paradigmanın etkilerini ortaya koymaktadır. Şurada yer alan evrensel değerler ve küresel gelişmelere uygun öğretmen yetiştirme düşüncesi ise küreselleşme ve neo-liberal paradigmalar ile yakından ilişkilidir (MEB, 2021).

2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile daha önce öğretmenlik mesleğinde ücretli, sözleşmeli ve kadrolu gibi yapılan ayrımlara ek olarak öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenden oluşan yeni bir tabakalaşmaya gidilmiş ve öğretmenlik kariyer yapılacak bir mesleğe dönüştürülmüştür (Resmi Gazete, 2022).

İnceleme sonucunda, 1980 sonrası yükseköğretimde kamusal ve pozitivist paradigmanın yerini neo-liberal, neo-muhafazakar ve küresel bir paradigmaya bıraktığı görülmüştür. Küresel aktörlerin etkisiyle neo-liberal ve yeni sağ paradigmaları tarafından öğretmen eğitimi tutucu, merkezi, standart, sınavcı ve toplumu yeniden üreten bir mekanizmaya dönüştürülmüştür.

1980 Sonrası Mesleki ve Teknik Eğitimde Paradigma Dönüşümü

Eğitim tarihsel olarak incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitimin insanlığın varlığını devam ettirmesinde ve ilerlemesinde önemli bir rol oynadığı açık olarak görülmektedir. Bu yüzden günümüzde de mesleki ve teknik eğitim örgün eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Avrupa'da mesleki ve teknik eğitimin kökeni incelendiğinde köklerin lonca teşkilatlarında bulunduğu görülmektedir. Yıllarca önemini koruyan lonca teşkilatı 18. ve 19. yüzyıllarda liberalizmin yükselişiyle birlikte önemini kaybetmeye başlamıştır

(Wollschläger ve Guggenheim, 2004). Dünya’da teknik, sosyal ve ekonomik boyutta gerçekleşen değişimler mesleki eğitimi etkilemekte ve dönüştürmektedir. Bu bağlamda dünyanın önde gelen ülkelerinde mesleki ve teknik eğitimde reformlar gerçekleşmiştir. Bu reformlarda küreselleşme ve teknolojik değişimlerin mesleki ve teknik eğitime yansımaları görülmektedir (TÜSİAD, 1999). Böylece mesleki ve teknik eğitimde yeni modeller oluşmuştur. Farklı ülkelerde farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, İngiltere’de liberal, Fransa’da kamusal Almanya’da ise karma mesleki ve teknik eğitim modelleri benimsenmiştir. Avrupa Birliği’nin temellerini atan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nun kurulmasıyla beraber mesleki ve teknik eğitimde işgücünün serbest dolaşımı ve Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nun üyeleri arasında işçilerin değişimi öncelenmiştir. 1975 yılında ise topluluğun ortak mesleki ve teknik eğitim politikasını oluşturmak amacıyla Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi kurulmuştur. Bu merkezde mesleki ve teknik eğitimin nasıl yapılacağına yanı sıra bilgi, ekonomi ve performans bağlamında toplumların nasıl dönüştürüleceği üzerine planlamalar yapılmıştır. Örneğin, hayat boyu öğrenmeyi küresel boyutta teşvik eden Leonardo da Vinci gibi programlar tasarlanmıştır. Avrupa Kömür Çelik Topluluğunun Avrupa Birliğine dönüşmesiyle ETF kurulmuştur. ETP, Avrupa Birliği üyelerinin ve aday ülkelerin mesleki ve teknik eğitimlerinde söz sahibi olmuştur. Avrupa Devlet ve Hükûmet Başkanları Konseyi bağlamında Stockholm’de 2001 yılında gerçekleştirilen toplantıda mesleki ve teknik eğitimin kaliteli ve etkili olması, kaliteyi elde etmek için ortak bir kriter ve prensiplerin olması, küresel olması, nitelikler ve yeterlilikler bakımından tek bir çerçeveye bağlı olması, akreditasyona izin vermesi, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Wollschläger ve Guggenheim, 2004). Günümüz dünyasında mesleki ve teknik eğitimi mevcut küresel ekonomi boyunduruğu altına almıştır ve mesleki ve teknik eğitimi rekabetçi piyasanın koşullarına uygun olarak şekillendirmiştir.

Dünya’da eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelen mesleki ve teknik eğitim, Türk eğitim tarihinde eğitim politikalarında her zaman önemli bir yere sahip olmuştur fakat mesleki ve teknik eğitimde hiçbir zaman arzu edilen noktaya varılamamıştır. Türk devletlerinde meslek eğitiminin kökleri eskiye dayanmaktadır. Avrupa’daki gelişime benzer şekilde Selçuklu Devleti’nde mesleki ve teknik eğitim Ahilik, Osmanlı Devleti’nde ise Lonca ve Gedik yapılanmaları tarafından yürütülmüştür. Bu yapılanmalar Sanayi Devrimi’yle beraber Avrupa’da olduğu gibi Türk devletlerinde de geçerliliğini yitirmiş ve geri kalmıştır (Tosun, 2020). Bunun ardından Batıda açılan okullara benzer okullar kurulmuştur. Batı tarzında mesleki ve teknik okulların açılmasına Tanzimat

döneminin ardından sanat, sanayi, tarım ve ticaret okullarının açılmasıyla devam edilmiştir (Tosun, 2020). Özellikle 1860'lı yıllar itibariyle nispeten çağdaş bir eğitim meslek ve sanat okullarında verilmeye başlanmıştır (MEB, 2014). Türkiye Cumhuriyeti'nin erken yıllarında mesleki ve teknik eğitim Osmanlı Devleti'nden kalan mirası devam ettirmiş fakat yenileme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde standart bir program çalışması yapılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015). 1924 yılında eğitim öğretimde birliğini sağlayan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla mesleki ve teknik eğitimde de birlik sağlanmıştır (Tosun, 2020). 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkındaki Yasa isimli kanun bünyesinde mesleki ve teknik eğitim konusunda karar merciinin Milli Eğitim Bakanlığı olması kararlaştırılmıştır. Ülkede mesleki ve teknik eğitimin kurumsallaşma sürecinde 1933 yılında onaylanan 2287 sayılı yasanın çıkartılması, Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü'nün kuruluşu ve 1934 yılında Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı'nın hazırlanması önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şahin, 2015). 1934'te Kız Teknik Öğretmen, 1937'de Erkek Teknik Öğretmen Okulları, yine aynı tarihlerde büyük şehirlerde Akşam Erkek Sanat Okulları açılmıştır. 1942 yılında daha önce Erkek Sanat okulları ismiyle açılan okullar Erkek Sanat Enstitüsü olarak yeniden yapılandırılmıştır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019). 1950 yılında DP'nin iktidara gelmesiyle birlikte mesleki eğitimde değişimler yaşanmaya başlanmıştır. 1951'de ilk imam-hatip açılmış ve zamanla sayılarında artış yaşanmıştır. Atatürk zamanında açılan halkevleri DP iktidarı ile birlikte kapatılmıştır (Tosun, 2020). Bir kısmı CHP iktidarında kapatılan Köy Enstitüleri 1954 yılında tümüyle kapatılmıştır (Resmi Gazete, 1954). Atatürk döneminden CHP iktidarının son yıllarına kadar ulusal ve halkçı bir paradigmanın benimsendiği mesleki ve teknik eğitim özellikle DP iktidarıyla birlikte bu yönünü kaybetmiştir. DP iktidarıyla mesleki ve teknik eğitimde başlayan dönüşüm ANAP iktidarlığında devam etmiştir.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim 1980 sonrasında dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşümün daha iyi anlaşılabilmesi için 1980 ve sonrasındaki yasal metinler, programlar, eylem planları ve vizyon belgeleri incelenmiştir. Bu yasal metinlerde mesleki ve teknik eğitim bağlamında neo-liberal, küresel ve yeni sağ paradigmaları ön plana çıkmıştır.

1979 yılında mesleki ve teknik eğitimde neo-muhafazakar öğeler öne çıkmıştır. Bu dönemde mesleki ve teknik okullar içinde özellikle imam-hatip okulları desteklenmiştir. İlgili yılın hükümet programında imam-hatip okullarının kontenjanlarının arttırılması ve ilkokuldan itibaren faaliyet göstermeleri önerilmiştir (TBMM, 1979). Aynı hükümet programında dindar nesiller yetiştirilmesinin teşvik

edildiği bölümlere yer verilmiştir (TBMM, 1979). İmam- hatip okullarının her kademedede yer alması ve kontenjanlarının artırılması düşüncesinin bunun bir sonucu olduğu düşünülebilir.

1980’li yıllarda mesleki ve teknik eğitimde neo- liberal paradigma etkili olmuştur. Okul ve işgücü arasında güçlü bir koordinasyon oluşturulması hedeflenmiştir. X. Milli Eğitim Şurası’nda mesleki ve teknik eğitimde piyasaya uyum sağlayıp okul ve sanayi arasında bağ kurabilen personelin yetiştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin sanayi ile bağının kurulmasının öneminden bahsedilmiş ve meslek eğitiminin meslek edindirici önemli bir faaliyet olduğu vurgulanmıştır (MEB, 1981). Bu görüşler Dördüncü Kalkınma Planı ile aynı doğrultudadır. İlgili kalkınma planında ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin merkezi bir rolde olduğu ifade edilmiştir ve piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak işçiler yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (DPT, 1979). XI. Milli Eğitim Şurası’nda daha önceki yasal belgeleri destekleyici nitelikte yaygın eğitimin, iş alanlarının ve mesleki becerilerin öğrencilere kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 1991). 1983 yılında hazırlanan hükümet programında meslek eğitiminin daha geniş kitlelere ulaşacak şekilde biçimlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (TBMM, 1983). Bu mesleki ve teknik eğitime verilen ağırlığın sürdürüleceğine işaret etmektedir. V. Kalkınma Planı’nda da bunu destekleyici ifadeler yer verilmiştir. “V. Plan döneminde örgün ve yaygın meslekî ve teknik liseler, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insangücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacaktır” (DPT, 1985) ifadeleri yer almıştır. Belirtilen ifadelerden mesleki ve teknik eğitim gören bireylere ilişkin kararlar alındığı görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim gören bireylerin piyasadaki nitelikli işgücü açığını kapatmalarının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda mesleki ve teknik iş kollarındaki eksikliği kapatmak için “yaygın ve örgün eğitimde meslekî konularda eşit müfredat uygulanarak, yaygın ve örgün eğitimin aynı seviyesinde mezun olanlar eşdeğer «meslek sertifikalarına» hak kazanacaklardır” (DPT, 1985) hedefi dile getirilmiştir. Bu hedef yaygın ve örgün mesleki ve teknik eğitim alan bireylerin benzer haklara sahip olmasının önünü açmıştır. Çeşitli yaygın eğitimler yoluyla elde edilen sertifikaların geçerli olması durumu mesleki ve teknik eğitimin piyasalaşma sürecine katkı sağlamıştır. XII. Milli Eğitim Şurası’nda mesleki ve teknik eğitimin piyasalaşmasına ilişkin olarak sektöre uygun eleman yetiştirilmesinin öncelendiği ve buna uygun sektörlerle entegrasyon halinde olunması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1989). Aynı bağlamda 1987-1989 yıllarını kapsayan hükümet programında meslek

eğitiminde nitelikli işçi yetiştirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (TBMM, 1987). 12. Şura'da meslek eğitiminin piyasalaşması doğrultusunda özel okulların kurulması teşvik edilmiştir (MEB, 1989). 1980'li yıllarda yabancı dil de öğreten Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik liseleri açılmaya başlanmıştır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019).

1980'li yıllarda mesleki ve teknik eğitimde piyasacı anlayışın dışında neo-muhafazakar bir söylem de yer almıştır. İmam-hatip okulları mezunlarına öncelik sağlanması amaçlanmıştır. 1988 yılı Milli Eğitim Şurasında da belirtildiği gibi mesleki ve teknik okul türüne dahil olan İmam-Hatip Liselerine önem verilmiş ve bu programları tercih eden öğrencilerin hem dini mesleklere hem de genel yükseköğretime hazırlanmaları gerektiği belirtilmiştir. Böylece dini eğitim ile yükseköğretim arasında bir geçiş sağlanmak istenmiştir (MEB, 1989).

1990'lı yıllarda Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime yön veren en baskın paradigma küreselleşme olmuştur. Bu bağlamda, AB süreciyle ilgili gelişmelerden dolayı mesleki eğitime ağırlık verilmiştir. XI. Kalkınma Planı'nda "plan döneminde orta öğretimde okullaşma oranının yüzde 45,2 olarak gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Genel orta öğretimde okullaşma oranı yüzde 24,0, mesleki-teknik eğitimde ise yüzde 21,2 olacaktır" (DPT, 1990) söyleminde bulunulmuştur. Buradan anlaşılabileceği üzere şurada mesleki ve teknik eğitimin genel eğitim seviyesine çekilmesi hedeflenmiştir. Bu kurumlar içinde öncelik verilen okullara ilişkin olarak şunlar dile getirilmiştir:

"Mesleki ve teknik eğitimde endüstri meslek liseleri ile otelcilik ve turizm meslek liselerine ağırlık verilecek, kız meslek liseleri fonksiyonel hale getirilerek geliştirilecektir" (DPT, 1990). Özellikle dünyadaki kültürel akışta önem kazanan turizm faaliyetlerinin daha etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için mesleki okullardan turizm meslek liselerine ağırlık verileceği sonucu çıkarılabilir.

Mesleki ve teknik eğitim piyasanın ihtiyaçlarından ve AB sürecinden dolayı 1990'lı yıllarda önem kazanmıştır. 1990'lı yıllarda küreselleşmenin yanı sıra mesleki ve teknik eğitimi dönüştüren bir diğer paradigma neo-liberalizm olmuştur. Mesleki ve teknik eğitimde rekabetçilik öne çıkmıştır. 1996 yılında düzenlenen şurada mesleki ve teknik eğitimin rekabetçi ve endüstrinin ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanması gerektiğine ilişkin görüşler yer almıştır (MEB, 1996). Belirtilen görüşler meslek eğitiminin yanı sıra genel eğitimin de mesleğe hazırlayıcı bir temele oturtulması gerektiği düşünüldüğünün sinyallerini vermektedir. Eğitimin ekonomik hedefleri gerçekleştirmeye yönelik bir yapı olduğu düşünülmektedir. Bu görüş insan sermayesi kuramı ile paralellik göstermektedir.

1997 yılında ülkede zorunlu eğitimin 8 yıla çıkmasıyla faaliyet gösteren mesleki ortaokullarda yeni bir yapılanma hazırlığına girilmiş, XVI. Şura'da bu yapılanma tasarlanırken özel kuruluşların ve patronların da bu süreçte etkili bir şekilde yer almaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1999). Mesleki ve teknik eğitimle işgücü arasında bir bağlantı kurulmak istenmiştir. Yedinci Kalkınma Planı'nda alınan kararlar da bunu desteklemektedir. Yedinci Kalkınma Planı'nda mesleki ve teknik eğitim veren kurumların ve sektörün koordineli bir şekilde hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır (DPT, 1996). 16. Milli Eğitim Şurası'nda “mesleki ve teknik eğitim fakülteleriyle mesleki ve teknik okullarda, iş yerlerinde çalışarak deneyim sahibi olmuş ve piyasada kendisini kanıtlamış kişilerden öğretim görevlisi ve öğretimi olarak yararlanılmalıdır” (MEB, 1999) ifadeleri ile öğretmenlik deneyimi olmayan teknisyenlerin öğretim görevlisi olmasının yolu açılmaktadır. Yedinci Kalkınma Planı'nda yer alan ifadelerle göre ise örgün eğitimden mezun olan ve yaygın eğitimden sertifika alan kişiler eş değer sayılacaktır (DPT, 1996). Alınan bu kararlar piyasa ile mesleki eğitimin ilişkisini güçlendirmektedir.

1990'lı yıllarda küreselleşme paradigmasının da etkisiyle Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından uluslararası boyutta da kabul görecektir meslek standartlarının oluşturulması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015). Bu bağlamda, XVI. Şura'da mesleki ve teknik eğitiminin yapılanmasında ulusal piyasa ile koordinasyonu dışında AB süreci ile de uyumlu olması gerektiğine ilişkin olarak küresel standartların benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1999). Bunu destekler biçimde ilgili şurada aşağıdaki ifadelerle yer verilmiştir:

Meslek standartlarının hazırlanıp geliştirilmesi kurumsal bir temele oturtulmalıdır. Bu çerçevede, mesleki eğitimde niteliği geliştirici ve yönlendirici olmak üzere, ulusal meslek standartlarını geliştirme, uluslararası gelişmeleri gözleme, standart denetimlerini ve belgelendirme görevlerini yapmak üzere, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde de olduğu gibi, "Türk Meslek Standartları Kurumu" adıyla özerk yapılı bir kuruluş oluşturulmalı, eğitim kurumlarının görevi yetiştirme ile sınırlandırılmalıdır.

AB sürecinin ilerlemesi ve küreselleşmenin önem kazanmasıyla genel eğitimde yapılan yapısal değişimlere ek olarak yukarıda ifade edildiği gibi meslek eğitiminde de uluslararası standartları temel alan değişikliklerin yapılarak mesleki ve teknik eğitimde standardizasyon uygulamasının desteklendiği görülmektedir.

İlgili mesleki ve teknik eğitimde standardizasyona yönelik olarak “meslek kuruluşları, vakıflar ve gönüllü kuruluşlar ile 625 Sayılı Kanun kapsamındaki özel

öğretim kurumlarının da İşletmeler Üstü Eğitim Merkezleri açmalarına imkân sağlanmalıdır” (MEB, 1999) görüşü dile getirilmiştir. Görüldüğü gibi mesleki ve teknik eğitimde standartların sağlanması konusuna önem verilmiş ve standartların sağlanmasında özel sektör de sürece dahil edilmiştir. XVI. Milli Eğitim Şurası’nda “mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezun olanları, yetiştirildikleri alanlarda işe yerleştirmek ve işteki performanslarını değerlendirmek için mesleki ve teknik eğitim kurumlarında İşe Yerleştirme ve İzleme Birimi oluşturulmalıdır” (MEB, 1999) ifadelerinden mesleki ve teknik eğitimde standardizasyonun, performans değerlendirmenin ve hesap verebilirliğin öneminin vurgulandığı anlaşılabılır.

2000’li yıllarda Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimi etkileyen önemli paradigmalar neo-liberalizm ve küreselleşme olmuştur. Özellikle mesleki ve teknik eğitimde standardizasyonun sağlanması temel amaç haline gelmiştir. 2001 yılında hazırlanan 8. Kalkınma Planı’nda mesleki ve teknik eğitimde piyasa bağlantısı kurulması ve standardizasyon oluşturulmasına ilişkin olarak “mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaşması teşvik edilecek, mesleki teknik eğitim programlarının meslek standartlarına dayalı olarak yapılması sağlanacak ve çalışma hayatı ile işlevsel iş birliği geliştirilecektir” (DPT, 2001) kararları alınmıştır. Alınan kararlar mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimin meslek edindirme faaliyeti olarak konumlandırılmasına işaret etmektedir. Bu hedefler 1999-2002 yıllarını kapsayan hükümet programıyla örtüşmektedir. Hükümet programında eğitim içinde mesleki ve teknik eğitimin önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır (TBMM, 1999).

2000’li yıllarda ulusal standardın sağlanmasının dışında küreselleşme ve AB süreci dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimde uluslararası standardın ve akışın sağlanması önem kazanmıştır. Türkiye’nin Avrupa birliğine uyum sürecinde yapmış olduğu anlaşmalar Avrupa Birliği’nin genel ve teknik eğitim boyutunda yürütmüş olduğu Leonardo da Vinci ve Socrates programlarına katılmasına yol açmıştır. Bu projelerin birinci etabı 1999 yılında ikinci etabı ise 2006 yılında tamamlanmıştır. Avrupa Birliği tarafından yönetilen Sokrates projesinin amaçları arasında kurumlar arası değişimlerin desteklenmesi, uzaktan eğitimin güçlendirilmesi, eğitimde teknoloji kullanımının önemin ön plana çıkartılması ve Avrupa Birliği üyeleri ve aday ülkeler arasında tek bir eğitim anlayışının belirlenmesi yer alır. Yine Avrupa Birliği tarafından yürütülen Leonardo da Vinci programının amaçları arasında öğrencilerin meslek eğitimine hazırlanması, teknolojik dolaşımın arttırılması için mesleki eğitimin yaşam boyu öğrenmeyi desteleyecek şekilde verilmesi, değişen piyasa koşullarına uygun, rekabetçilik ve

girişimciliği benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi hedefleri yer almaktadır (Kazu ve Demirli, 2002). 2006 yılında AB aday ülkesi olma sürecine giren Türkiye Cumhuriyeti’nde mesleki ve teknik eğitime ilişkin XVII. Milli Eğitim şurası’nda:

“AB ülkelerindeki örnekler de dikkate alınarak Türkiye’de mesleki yüksek öğretimin örgütsel yapısı ve öğretim programları yönünden öğrenci akışına imkân verecek bir düzenleme yapılmalıdır” (MEB, 2007) ifadeleri yer almıştır. 2006 yılında toplanan Milli Eğitim şurası’nda alındığı belirtilen kararla AB süreci dahilinde ve küreselleşmenin etkisiyle mesleki ve teknik eğitimde kültürel akışa izin verecek bir eğitim modelinin oluşturulmasının hedeflendiği söylenebilir.

2000’li yılların sonlarında mesleki ve teknik eğitimde işsizlik oranları artış göstermiştir. Buna ilişkin olarak 2007 yılında hazırlanan kalkınma planında mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak şunlar dile getirilmiştir:

“Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında yüzde 10,9’dan 2005 yılında yüzde 13,3’e yükselmiştir” (Resmi Gazete, 2006). Mesleki ve teknik eğitimdeki işsizlik oranları mezun öğrencilerdeki, öğretmenlerdeki ve programlardaki nitelik eksikliğine bağlanmıştır (Resmi Gazete, 2006). Kalkınma planında yer alan veriler göz önüne alındığında mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin istihdam açısından problemler ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu problemlerin okul ve piyasa bağlantısının yeteri kadar sağlanamadığından dolayı ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimdeki problemleri çözmeye ilişkin yapılan uluslararası planlamaların yanı sıra özellikle son yıllarda ulusal boyutta, uluslararası kaygıları da içeren planlamalar yapılmıştır. 2008, 2010 ve 2014 yıllarında mesleki ve teknik eğitime yönelik eylem planları hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015). Bu eylem planlarının dışında 1978’den itibaren ulusal boyutta Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde çeşitli projeler hazırlanmıştır. Bu projelerden en öne çıkanları OSANOR, METGE, MTEM, MEGEP ve İKMEP projeleriydi. 1978’den 1980’e kadar uygulanan OSANOR projesi ülkenin ihtiyaç duyduğu, piyasaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek ve okul sanayi koordinasyonunu sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. 1993- 2000 yıllarını kapsayan METGE projesi mesleki eğitimde modüler eğitim sistemine geçişe uygun müfredatların oluşturulması, meslek eğitiminde standardizasyonun sağlanması ve öğrencilerin piyasa dinamiklerine uygun bir şekilde yetişmesini hedeflemişti. 2002-2007 yıllarını kapsayan MEGEP projesi ile Türkiye’deki teknik iş piyasasının analizi yapılmış, bazı meslek

dallarında standardizasyon uygulamasına gidilmiş, ulusal ve uluslararası arz- talep dengesini sağlayacak bir model üzerinde durulmuştur. 2003-2007 yıllarında faaliyet gösteren MTEM projesi mesleki ve teknik eğitim veren öğretmenlerin niteliğini arttırmak için uygulanmış fakat istenilen sonuç elde edilememiştir. 2008-2010 yılları arasında uygulanan İKMEP projesiyle Türkiye'nin doğu illerindeki küçük işletmelere kaliteli işgücünün sunulması ve doğu illerindeki üniversitelerin meslek yüksek okulları, illerdeki mesleki okullar ve piyasa arasında koordinasyonun sağlanması hedeflenmiştir (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019). Okul ve piyasa arasında koordinasyonun sağlanması bağlamında özellikle son yıllarda KOÇ ve SABANCI gibi büyük şirketlerin mesleki ve teknik eğitime yatırım yaptıkları ve okullar açtıkları görülmektedir. Bu mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla piyasaya işçi yetiştirme düşüncesini gözler önüne sermektedir ve desteklemektedir.

Küreselleşme ve neo-liberalizm paradigmalarının etkisiyle 2014 yılında hazırlanan Eylem Planında 21. yüzyıla ve küreselleşmiş dünyaya ayak uyduran ülkenin ekonomik ve sosyal boyutta gelişimini sağlayacak nesiller yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Planın içeriğini eğitime ulaşım, kapasite ve istihdam oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde hareketlilik, yeterlilik, standardizasyon, kalite güvence sistemi, finans yönetimi ve girişimcilik gibi konular içeriğin alt temalarını oluşturmaktadır (MEB, 2014).

Raporda beşeri sermayenin ve rekabetçiliğin öneminden bahsedilmektedir. Aynı planda mesleki eğitimde özelleştirmenin öneminin altı çizilmiştir. Bu bağlamda bilgi üreten yaratıcı şirketlerin destekleneceği ifade edilmiştir. İşgücünü oluşturan bu şirketlerin piyasanın arz talep dengesini dikkate alarak hareket etmesinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2014). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin küresel trendlere uygun, yeterliliğin ön plana çıktığı, öğrencileri piyasaya uygun iş gücüne yönlendiren bir yapısı olması gerektiği belirtilmiştir. AB, OECD, BM, Dünya Bankası gibi küresel aktörler ile mesleki ve teknik eğitime ilişkin yapılan çalışmaların önemine dikkat çekilmiştir. Küresel aktörler mesleki ve teknik eğitimde piyasaların isteklerinin karşılanması, okulların, özel kurumların ve işgücünün koordinasyonunun sağlanması, mesleki teknik eğitim gören öğrencilerin küresel boyutta istihdam edilebilmelerini ve kalitenin yükselmesini hedeflemektedirler. Küresel organlar mesleki eğitimde bu hedefleri ölçmek ve küresel boyutta akreditasyon sağlamak için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF), Mesleki Eğitimde Kredi/Kazanım Transfer Sistemi (ECVET), Mesleki

Eğitim ve Öğretimde Avrupa Kalite Güvencesi (EQAVET) ve EUROPASS'ı oluşturmuştur (MEB, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim bağlamında Brugge Bildirgesi kabul edilerek 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilmek üzere hedefler konulduğu belirtilmiştir. Bu hedeflerden bazılarının eğitimin ve öğretmenlerinin kalitesinin artırılıp okullar ve piyasa arasındaki bağın güçlenmesi, yenilikçilik ve girişimciliğin teşvik edilmesi olduğu vurgulanmıştır. UNESCO'nun da mesleki ve teknik eğitimde 2010-2015 yılları için koyduğu hedefler belgede yer almıştır. Bu hedeflerden bazıları mesleki ve teknik eğitimin ekonomik taleplere uygun hale gelmesi, eğitimde üniversiteler arasında akreditasyonun sağlanması, mesleki ve teknik eğitime yatırım teşviki yapılması ve iyi tanıtılmasıdır (MEB, 2014).

İlgili raporda meslek okullarının yapılanmasına ilişkin alınan karar “mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında birleştirilmiştir. Yaygın mesleki eğitim ile açık öğretim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) bünyesinde toplanmıştır” (MEB, 2014) şeklinde belirtilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimde yeterliliklere karar veren standart olan TYÇ oluşturulmuştur. TYÇ oluşturulurken AYÇ göz önüne alınmıştır. Aynı amaçla mesleki eğitimde sınıflandırmanın sağlanması bakımından Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) ve Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasının (FOET) takip edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Küresel ölçekte geçerlilik ve akreditasyonun sağlanması için MKTS'nin hazırlanması gerektiği bildirilmiştir. Bu bağlamda uluslararası çerçeveyi yakalamak adına modüler eğitime geçişe ilişkin yapılan çalışmaların artırıldığından bahsedilmiştir. Kalite standartlarının takip edilmesi uyarınca (METEK-1) ve (METEK-2) projelerinin faaliyette olduğu ve bu projelerin önemli olduğu belirtilmiştir (MEB, 2014).

İlgili raporda mesleki ve teknik eğitimden mezun olan öğrencilerin istihdam oranlarının düşük olduğu ve bunu azaltmasının gerekliliği saptanmış ve Girişimci El Rehberi hazırlandığından bahsedilmiştir (MEB, 2014). 2015 yılında mesleki ve teknik eğitimde istenilen düzeyde koordinasyonun sağlanamadığına ilişkin görüşler dile getirilmiştir. 63. Hükümet Programı'nda mesleki ve teknik eğitimdeki eksikliklerin devam ettiği saptanmış, özel sektör ve kamu iş birliğiyle mesleki ve teknik eğitimin yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015). 2015 yılı hükümet programında yer alan ifadeler mesleki eğitimde okul ve piyasa ilişkisinin kurulması ve kalitenin artırılmasına ilişkin konular bağlamında daha önce yayınlanan yasal belgelerle paralellik göstermektedir. Aynı hükümet programında okul ve piyasa

etkileşiminin arttırılması hususunda özel meslek okullarının açılması teşvik edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2015).

2018 yılında mesleki ve teknik eğitime ilişkin vizyon raporu yayımlanmıştır. Bu raporda mesleki ve teknik eğitime ilişkin birçok karar alınmıştır. Raporda mesleki ve teknik eğitimde hedeflenen öğrenci profiline şu şekilde yer verilmiştir:

Meslekî ve teknik eğitim sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde yetiştirilmek istenen öğrenci profili son yıllarda hedeflenen öğrenci profili ile benzerlik taşımaktadır. Yukarıda belirtilen profilin küresel dünyanın ihtiyaçlarını karşılayan, neo-liberal paradigmanın gerekliliklerini benimsemiş neo-muhafazakar bir profil olduğu söylenebilir.

İlgili belgede aynı doğrultuda neo-liberal paradigmanın kavramlarından olan verimlilik ve rekabet kavramlarının önemi aktarılmıştır. Mesleki Eğitim Danışma Komitesi, Mesleki Eğitim Genel Müdürleri, Avrupa Çıraklık Birliği, Avrupa Eğitim Vakfı ve Meslek ve Teknik Eğitimde Kalite Güvencesi gibi küresel kurum ve belgelere etkin bir şekilde uyulması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencileri işgücüne hazırlayacak modüler eğitim modelini benimseyen bir mesleki ve teknik eğitim modelinin tasarlandığına dikkat çekilmiştir. 2017/24 sayılı genelge gereğince okullarda performans değerlendirme yapılacağı ve okullara karne verileceği açıklanmıştır (MEB, 2018).

Raporda neo-liberal ve küreselleşme paradigmalarının yanı sıra neo-muhafazakar paradigmanın etkileri de görünmüştür. Öğrencilere mesleki ve teknik eğitimde milli bir anlayış olan ahiliğin benimsetilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda derslere Meslek Ahlakı ve Ahilik konusunun eklendiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

2020 yılında hazırlanan Cumhurbaşkanlığı programında mesleki ve teknik eğitimin hedefleri açıklanırken 2018 yılında yayımlanan raporu destekleyici şu ifadeler yer almıştır:

Mesleki eğitim ile iş dünyası arasındaki bağları kuvvetlendirmek, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirmek, sektörün mesleki ve teknik eğitime olan katkılarını artırmak, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdam oranlarını yükseltmek ve işgücünün gerçek iş ortamlarında yetişmesini sağlamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim okullarıyla sektördeki firmalar arasında işbirliği protokolleri imzalanmaktadır. Bu bağlamda Okul Hamiliği Uygulamaları kapsamında bu güne kadar 425 okulda 852 protokol hayata geçirilmiştir. İşbirliği

alışmaları savunma sanayii, bilişim, havacılık, denizcilik, elektrik ve elektronik teknolojileri, makine, otomotiv, turizm ve gıda sektörleri gibi alanlarda devam edecektir.

Yukarıda Meslek eğitime ilişkin sanayi ve okul koordinasyonu bağlamında farklı alanlarda yapıldığı belirtilen alışmalar 11. Kalkınma Planı'nda da karşılık bulmuştur. İlgili kalkınma planında sanayi ve okul koordinasyonunu sağlamak adına okullar ve sektör arasında yapılan çalışmaların artırılması gerektiği ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 2019). Bu bağlamda 2020 Cumhurbaşkanlığı programında OSB'lerde öğrenci yetiştiren kurumların sayısında yükseliş gözlemlendiği belirtilmiş ve bu durum desteklenmiştir (Resmi Gazete, 2019). Aynı doğrultuda 11. Kalkınma Planı'nda OSB ve mesleki ve teknik liseleri arasındaki ilişkinin her anlamda iyileştirilmesine yönelik hedefler yer almıştır (Resmi Gazete, 2019).

2021 yılında mesleki ve teknik eğitimin şekillendirilmesinde neo-liberal ve küreselleşme paradigmaları ön plana çıkmıştır. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitimde standardizasyonun sağlanmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, 2021 yılında gerçekleştirilen son Milli Eğitim Şurası'nda "resmî ve özel tüm mesleki ve teknik eğitim kurumlarında ulusal ve uluslararası sektörlerin ihtiyaçları doğrultusunda yeni programlar açılmalı ve mevcut öğretim programlarının güncellenmesi sağlanmalıdır" (MEB, 2021) ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler 11. Kalkınma Planı'yla örtüşmektedir. İlgili kalkınma planında piyasanın taleplerinin mesleki ve teknik eğitimde kullanılan müfredatla örtüşmesi gerektiği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2019).

2021 yılında mesleki ve teknik eğitimde neo-liberal paradigma bağlamında standardizasyonun yanı sıra verimlilik kavramı öncelenmiştir. Bu doğrultuda, 20. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik eğitime ilişkin aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

"Resmî ve özel tüm mesleki ve teknik eğitim kurumları ile yükseköğretim kurumları bünyesindeki meslek yüksekokulları arasındaki geçişler, beceri mükerrerliğini azaltacak ve verimliliği artıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir" (MEB, 2021). Yukarıda bahsedilen mesleki ve teknik eğitimde verimliliğin artırılması ve meslek standartlarının güncellenmesi hedefleri 11. Kalkınma Planı'nda yer alan meslek standartlarının güncellenmesi gerektiği düşüncesi ile aynı doğrultuda alınmış kararlardır (Resmi Gazete, 2019).

2021 yılında mesleki ve teknik eğitimde neo-liberal ve küresel söylemlerin yanı sıra neo-muhafazakar bir söyleme de yer verilmiştir. XX. Milli Eğitim Şurası'nda "mesleki eğitimin tüm paydaşlarına yönelik ahilik kültürü ve fütüvvet geleneğine ilişkin

farkındalığı artıracak faaliyetler yapılmalıdır” (MEB, 2021) söylemi eskiye öykünmeyi ve kuru bir milliyetçiliği içerisinde barındırmaktadır.

1980 sonrasında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde dindarlık, milli kültür, piyasalaşma, özelleşme, küreselleşme, rekabet, meslek edinme ve edindirme, standardizasyon ve entegrasyon temaları hakim olmuştur. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde kamusal bir model benimsenmişken, 1980 sonrasında ülkede mesleki ve teknik eğitim, neo-liberalizm, yeni sağ ve küreselleşme paradigmalarının hakimiyeti altında değişime uğramıştır.

1980 Sonrası Milliyetçi- Muhafazakarlık: Yeni Sağ ve Din Eğitiminde Dönüşüm

Din, tanrının ya da tanrıların ve peygamberlerin varlığına olan inançtır (Oxford University Press, 2020). Bütün dinler aynı özelliklere sahip değildir fakat ahiret inancı, ahlaki kurallar, doğanın ve evrenin düzenine ilişkin görüşler ve insanların nasıl davranması ve düşünmesi gerektiğine ilişkin kurallar birçok dinde ortak olarak yer almaktadır (Jensen, 2014). Din yüzyıllardır dünyada varlığını ve hükümdarlığını sürdürmektedir. Dünya üzerinde bir dine inanan insanların sayısı inanmayanlardan fazladır (<https://worldpopulationreview.com>).

Türkiye’de de İslam dini başta olmak üzere farklı din ve mezheplere sahip olan insanlar vardır. Bir dine inanmak ya da inanmamak insanın dünyaya ve hayata dair olan bakış açısını, yaşam tarzını ve ideolojisini derinden etkilemektedir. Dinlerin, teist ya da ateist olmanın insan yaşamını bu denli etkilediği bir bağlamda bir dine inanmanın ya da inanmamanın bireysel bir duruş olduğunu, dinin devlet işlerinden ayrılması ve devlet nezdinde bütün inançlara ya da inançsızlığa eşit mesafede durulması gerektiğini ortaya koyan laiklik ilkesinin uygulanması büyük bir önem arz etmektedir. Laiklik kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde kelimenin Türkçeye Fransızca laïc kelimesinden, Fransızcaya ise Latince laicus kelimesinden geldiği anlaşılmaktadır. Eski Yunancada kelime, laikhos olarak karşımıza çıkmakta ve halk ile ilgili olan anlamına gelmektedir. Fakat kelime zamanla dini olmayan, dinden ayrı olan bir sistem anlamına evrilmiştir ve günümüzde de yaygın olarak bu anlamda kullanılmaktadır (Gişi, 2015).

Sürekli bir çatışma halinde olan din ve laiklik kavramlarının insan hayatında önemli bir yer teşkil etmesinden dolayı ülkelerin eğitim sistemlerini inşa ederken bu kavramları göz ardı etmeleri pek olası değildir. Ülkelerin siyasi erklerinin bu

kavramlardan hangisine yakın hissettiği toplumun yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Oluşturulan dindar ya da laik bir toplum devletin ve vatandaşların benimsedikleri paradigmayı şekillendirmektedir.

Türk toplumunda da bu bağlamda laik eğitim ve dini eğitim arasındaki çatışmanın kökleri Tanzimat dönemine kadar uzanmaktadır. Tanzimat döneminde geleneksel eğitimi dolayısıyla dini eğitimi benimsemiş bir kesim ve Batı'nın düşüncelerinden etkilenmiş ve laikliği benimsemiş bir kesim vardır. Dini eğitim ve laik eğitim arasındaki mücadele buradan başlayıp günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından Mustafa Kemal'in devrimlerini gerçekleştirmek istediği alanlardan bir tanesi laiklik olmuştur. Mustafa Kemal, laiklik ilkesi aracılığıyla dogmatik inançlardan arınmış aklını kullanma cesaretini gösterebilen bir toplum yaratmak istemiştir. Bu düşüncesini faaliyete geçirebilmek için çeşitli kararlar almış ve bazı uygulamaları hayata geçirmiştir. Şer'ie ve Evkaf Vekaleti'nin kaldırılması, Diyanet'in açılması, Teşkilat-ı Esasiyye'nin içinde laik unsurların barınması, din derslerinin kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, anayasaya devletin dininin olmadığı, laik bir devlet olduğuna dair maddelerin eklenmesi Atatürk döneminde laiklik ilkesi bağlamında gerçekleştirilen uygulamalardan bazılarıdır (Aydın, 2015).

Laiklik ilkesi bireysel, sosyal ve siyasi yaşamda büyük önem arz etmesinin yanında eğitimde de önemlidir. Laiklik ilkesinin Cumhuriyet'in kuruluş döneminde eğitim üzerindeki ana yansımaları olarak imam-hatip okullarının ve din derslerinin kaldırılması, Tehvid-i Tedrisat'ın uygulamaya konması gösterilebilir. Bu uygulamalar ile 1923-1945 arasındaki CHP yönetimi süresince laik eğitime verilen önem, benimsenen laik ve pozitivist paradigma korunmuştur.

Fakat, 1946 yılı itibariyle iktidara gelen muhafazakar bir parti olan DP döneminde ise din ve liberalizm kullanılarak muhafazakar bir yapı oluşturulmuştur (Eroğul, 2019). Bu dönemde başlayan dini siyasi yaşamda fayda sağlamak için araçsallaştırma yaklaşımı günümüze kadar devam etmiştir. Daha önce Cumhuriyet'in ilk yıllarında kaldırılan din dersleri 1949 yılında DP iktidarında tekrar müfredata girmiştir. Bu dönemde Yüksek İslam Enstitüleri kurulmuş, tarikatlar koruma altına alınmış ve dini yayınlar artmıştır. 1960 yılından sonra ise din dersleri seçmeli hale getirilmiştir (Özdalga, 2018). Din eğitimi meslek eğitimi şemsiyesi altında tanımlanmıştır. Dini eğitimin meslek eğitimi olarak kategorize edilmesi dini eğitim veren kurumların sayılarındaki olası bir artışa işaret etmiştir (Aksit, 1991).

Eğitimsel alandaki gelişmelerin haricinde 1970’li yıllara gelindiğinde toplumsal yapıda meydana gelen çeşitli değişimler de eğitimi derinden etkilemiştir. Bu değişimlerin oluşmasının en önemli nedenlerinden birisi olarak yoğun bir biçimde köyden kente göçün artması gösterilebilir. 1950 yılında şehir nüfusu %25, 1960 yılında %31, 1970 yılında 38 iken 1980 yılında %43’e yükselmiştir ve 1990 yılı itibariyle şehir nüfusu kır nüfusunu aşmıştır. Özellikle 1970’lerden itibaren köyden kente göçün artması sonucunda gecekonduların sayılarında artışlar meydana gelmiş ve çarpık kentleşme ortaya çıkmıştır (Sağlam, 2006). Bu kültürel akış sonucunda kültürel ve sosyolojik değişimler olmuştur. Burada Appadurai’nin alan kavramlarının etkisi görülmektedir. Ortaya çıkan akış özellikle ideoloji alanında değişimlere yol açmıştır. Kırsal bölgelerden gelen insanlar köylerde sahip oldukları toplumsal yapıları şehirlerde de sürdürme arayışına girmiştir. Özellikle Anadolu’nun kırsal bölgelerinden kentlere göç eden insanların etnik ya da dini gruplar veya alt kültürler oluşturdukları görülmüştür (Sağlam, 2006). Burada kültürel boşluğun izlerini görmek mümkündür. Farklı kültürlerin aynı hızda değişip, gelişmemesi, yeniliklere adapte olamaması kültürel boşluğu oluşturmaktadır (Ogburn, 2018). Farklı bir toplumsal grup ile etkileşimde bulunulması sonucunda kültürel boşluğun etkileri daha çok göze çarpar hale gelmektedir. Türkiye’de 1970’li yıllarda yaşanan göç ve çarpık kentleşme kültürel boşluğun görünür hale gelmesinde rol oynamıştır. Bu kültürel boşluk değersizleşme ile sonuçlanmıştır. Yaşanan bu değersizleşme ile birlikte ilgili gruplar kendilerini farklı bir alanda konumlandırmıştır. Böylece toplumsal alanda yeni gruplar oluşmuştur. Oluşan bu gruplar ülkenin toplumsal yapısının değişimine sebep olmuştur. Özellikle neo-liberalizmin de etkili olmasıyla dinci gruplar ülkede ön plana çıkmaya başlamıştır. Dinci gruplar karşılıklarını Milli Nizam Partisi, Refah Partisi ve Fazilet Partisi ile bulmuştur. Bu partiler Anadolu’daki burjuvanın değerlerini temsil etmiştir. Kırsalda yaşayan muhafazakarlar siyasi arenada kendilerini göstermiş ve kendilerine ait yapılar oluşturmaya başlamışlardır (White, 2002). Bunun etkisi eğitim sistemi üzerinde de yansımalarını göstermiştir. Bu etkilerden ilki 1971 yılında ahlak derslerinin müfredata konması olmuştur. 1972’de İmam Hatip Lisesi yönetmeliğiyle, imam-hatiplerin sayısı hızla artmaya başlamıştır. 1980’li yıllarda tarikatlar ve cemaatler MEB tarafından desteklenir hale gelmiştir (Güven, 2000). 1980’li yıllardan günümüze kadar dini dersler, dini söylemler, dini uygulamalar ve dini ayrımcılıklar artmıştır. Anayasal olarak güvence altına alınan din ve vicdan özgürlüğü ve laiklik gibi ilkeler ihlal edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

1980’li yıllarda dini eğitimde başlayan paradigma değişimi dönemin resmi belgelerinde yansımalarını göstermiştir. Bu dönemde neo-liberal ve yeni sağ paradigmaları ön plana çıkan paradigmalar olmuştur. Dönüşümün boyutlarının daha iyi anlaşılması için 1980 sonrasındaki yasal metinler, programlar ve planlar incelenmiştir.

1980’li yıllarda eğitimde millilikte neo-muhafazakar paradigma ön plana çıkmıştır. Atatürk’ün bahsetmiş olduğu Türk milliyetçiliği değil köktenci bir milliyetçilik bu dönemde ön plana çıkmıştır. 43. Hükümet Programı’nda eğitimde milliliğe ilişkin “eğitimin milliliği diye bir madde getirdikten sonra, liselerimizde sosyoloji kitabı olarak Durkheim’in sosyoloji kitabını okutmaya devam edecek misiniz, etmeyecek misiniz” (TBMM, 1979) ifadeleri yer almıştır. Buradan sosyal bilimlere bilimsel bir bakışla değil milliyetçi ve dini bir paradigmayla bakıldığı anlaşılmaktadır. Mevcut ifadelerden bilimsel ve pozitif bilinçten yoksun muhafazakar, bilimi de dini bir paradigma ile yorumlayan nesiller yetiştirilmek istendiği yorumu yapılabilir.

1980’li yıllarda din eğitimi de neo-muhafazakar paradigma çerçevesinde şekillenmiştir. 43. Hükümet Programı’nda daha önceki hükümet programlarında dile getirilen düzenlemelere atıfta bulunularak “İslam enstitüleri akademi haline getirilecek, ilmi araştırma güçleri artırılacak, öğrenci sayıları çoğaltılacak. Akademi mezunlarının liselerde felsefe, ahlak, sosyoloji ve psikoloji öğretmenleri olarak görev yapmaları sağlanacak” (TBMM, 1979) ifadeleri yeniden gündeme getirilmiştir. Görüldüğü üzere önceki hükümet programındaki görüşlere istinaden İslam akademileri kurularak bu bölümlerden mezun olan öğrencilerin lise düzeyinde felsefe, sosyoloji ve psikoloji dersleri verebileceği belirtilmiştir. İnsanın, insanlığın ve toplumun bütün dogmalardan arınık bir şekilde incelendiği ve insanların hayatlarında sorgulamalara ve değişimlere yol açabilecek olan bu önemli derslerin din adamları tarafından verilmesi düşüncesi sorgulamayan, itaatkar bir toplum yaratılmak istendiğinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Aynı doğrultuda hükümet programında eğitimde hedeflenen öğrenci profili şu şekilde aktarılmıştır:

“Türk zekâsını büyük tarihi görevini yerine getirmede, fıtratının gereğine uygun büyük hamleleri başarmada, vazifelerini yerine getirmelerinde yardımcı olacaktır. İman ve ilim yetişecek nesillerin ana vasıfları olmalıdır” (TBMM, 1979). Bu söylem incelendiğinde katı bir milliyetçiliğin ve dindarlığın birbirinden ayrılmaz olduğu neo-muhafazakar paradigmanın izleri görünmektedir.

43. Hükümet Programı’nda dindar nesiller yetiştirmenin dışında dindar öğretmenler yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiş ve okullarda dinlere eşit yaklaşan laik bir

anlayışı benimseyen öğretmenler eleştirilmiştir (TBMM, 1979). Buradan hareketle, Cumhuriyet'in kurucu değerlerinden olan laiklik ilkesinin aksine bir söylemde bulunduğu söylenebilir.

Okullarda zorunlu olarak okutulmayan din dersine atıfta bulunularak 43. Hükümet Programı'nda "bütün mekteplere çocuklarımıza maneviyatını öğretecek din dersi, Kur'an'ı Kerim dersi koymak, vatan ve milletini seven herkesin vazifesidir" (TBMM, 1979) ifadelerine yer verilmiştir. Bu konuşmada daha önce kaldırılan zorunlu din dersi tekrar gündeme getirilmiştir. İlgili söylemde dini değerlerin milliyetçilik ile paralel olduğuna dikkat çekilmiş ve dindar olmayan insanların milliyetçi olmadıkları sonucu çıkarılmıştır. Bu söylemdeki milliyetçik anlayışının kurucu değerlerden uzak olduğu görülmektedir. Bahsedilen milliyetçiliğin dini bir milliyetçilik olduğu açıktır. Arzu edilen eğitim tarzının da manevi ve dini bir eğitim olduğu söylenebilir. Bu eğitim tarzı pozitivist ve halkçı paradigmadan neo-muhafazakar paradigmaya geçişin sinyallerini vermektedir.

43.Hükümet Programı'nda gündeme gelen zorunlu din dersi 1982 yılında anayasa değişikliğiyle zorunlu dersler arasına konmuştur. Bu durum 1982 Anayasasında şu şekilde ifade edilmiştir:

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.

Alınan bu karar 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de din eğitiminin neo-muhafazakar paradigma etkisinde biçimlenmeye başladığının önemli bir göstergesidir. 1980'li yılların başında ahlaka, dine ve manevi değerlere önem veren bir öğrenci profili oluşturmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda 45. Hükümet Programı'nda "yüksek ahlak sahibi, dengeli bir nesil yetiştirilebilmesini teminden, devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılması için gerekli tedbirleri almasını zorunlu buluyoruz" (TBMM, 1983) ifadeleri yer almıştır. Aynı hükümet programında eğitim yoluyla milli ve manevi ve ahlaki değerlerin korunup aktarılması olumlanmıştır (TBMM, 1983). Bu bağlamda ilgili programda dini ve manevi değerlerin korunmasına ilişkin olarak şu cümleye yer verilmiştir:

"İlim adamlarımızın, din âlimlerimizin ve sanatçılarımızın maddi ve manevi değerlerimizin korunmasında ve gelişmesinde önemli hizmetler ifa ettiklerine inanıyoruz" (TBMM, 1983). Bu cümlede dinin ve din adamlarının değerleri muhafaza

etmedeki önemli rolü vurgulanmış ve bunun din adamları ve sanatçılar tarafından gelecek kuşaklara da aktarılması hedeflenmiştir.

1982 yılında DKAB dersinin zorunlu olarak okutulmasına karar verilmesinin ardından bu dersi verecek öğretmenlere ilişkin bir düzenleme yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda, 1988 yılında gerçekleşen XII. Milli Eğitim Şurası'nda buna yönelik olarak DKAB dersini verecek öğretmenlerin sistematik olarak tek elden yetiştirilmesine ilişkin bir düzenleme yapılmıştır (MEGSB, 1989). Bu durum devletin yetiştireceği öğretmene kendi paradigması bağlamında misyon ve vizyon yüklemesi anlamına gelebilir.

1980'li yılların sonlarında neo-muhafazakar paradigmanın ön plana çıkardığı köktenci milliyetçi ve dindar bireyler yetiştirmek adına değerlerin korunmasında rolü olan derslere öncelik verilmeye başlanmıştır. Buna ilişkin olarak XII. Milli Eğitim Şurası'nda din dersinin branşlaşmasının yanında öğretim programlarında Tarih, Coğrafya, Türkçe, Edebiyat, DKAB derslerinin merkezi bir konuma sahip olması önerilmiştir (MEGSB, 1989). Belirtilen Milli Eğitim Şurası kararına göre önemli olduğu vurgulanan dersler bağlamında ilkokuldan itibaren yetiştirilmesi planlanan öğrenci profilinin dini ve milli değerleri benimsemiş bir profil olduğu düşünülebilir. Beşinci Kalkınma Planı'nda da benzer şekilde terbiyeli, değerleri koruyan ve milliyetçi bir öğrenci profili hedefinden bahsedilmiştir (DPT, 1985). Bu bağlamda, XII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin programlarının yeniden gözden geçirilmesi; Anayasa'nın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi” (MEGSB, 1989) kararının din eğitiminin merkezileşmesi ve dindar nesiller yetiştirilmesine yönelik bir karar olduğu söylenebilir.

1993 yılında düzenlenen XIV. Milli Eğitim Şurası'nda hedeflenen öğrenci kimliği XII. Milli Eğitim Şurası'nda hedeflenen öğrenci kimliği ile benzerlik göstermektedir:

Eğitim hizmetlerinin bu ilke, politika ve hedefler doğrultusunda yürütülmesinin, çocuklarımızın millî birliğimize ve bütünlüğümüze, inançlarımıza, kültürümüze, millî ve manevi değerlerimize bağlı iyi insan, iyi vatandaş, kişilikli ve bilinçli, çalışma hayatımızın gerektirdiği niteliklere sahip insanlar olarak yetiştirilmelerini ve onların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sağlamak en önemli görevlerimizdir.

Şurada vurgulanan öğrenci profili 1993 yılı hükümet programında da desteklenmiştir. İlgili hükümet programında çocuğun geçmişini bilmesi ve manevi değerleri benimsemesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (TBMM, 1993).

1990'lı yıllarda din eğitiminde neo-muhafazakar paradigma ve neo-liberal paradigmayı kapsayan yeni sağ paradigmasının izleri görünmektedir. Din eğitiminin değerleri korumasındaki rolünün yanı sıra özelleşmesi ve piyasaya açılmasına ilişkin olarak adımlar atılmıştır. Buna ilişkin olarak XIV. Milli Eğitim Şurası'nda "belediyeler, Kamu İktisadi Teşekkülleri, Vakıflar, Dini Kuruluşlar ve diğer özel müteşebbislerin Okul Öncesi Eğitimi Kurumları açmaları teşvik edilecek ve desteklenecektir" (MEB, 1993) ifadeleri yer almıştır. Milli Eğitim Şurası'nda yetiştirilmesi hedeflendiği belirtilen insan profilini yetiştirebilecek özel kurumların açılacağı ve devlet tarafından destekleneceği anlaşılmaktadır. Buradan dini eğitimin özelleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının hedeflendiği çıkarılabilir.

1990'lı yılların sonlarında yayımlanan 1999 yılı hükümet programında, 1982 yılında zorunlu hale getirilen DKAB dersinin dışında bazı öğrencilerin Kur'an kurslarında ders almasına olanak sağlayan bir düzenlemeye yapılacağı belirtilmiştir (TBMM, 1999). Hükümet programında alınan bu kararın küçük yaştaki öğrencilerin din eğitimi almalarının önünü açtığı açıktır. Aynı programda manevi değerleri benimsemiş ve inançlı nesiller yetiştirilmek istendiğinin vurgulanması alınan kararı destekler niteliktedir (TBMM, 1999).

2000'li yıllarda din eğitiminde önceki yıllara oldukça benzer bir işleyiş söz konusu olmuştur. Din eğitimi bağlamında önemli gelişmeler 2010'lu yıllarda yaşanmıştır. 2010 yılında neo-muhafazakar paradigmanın etkisinde planlanan değerler eğitimi uygulanmasına başlanmıştır. Yetiştirilmek istenen inançlı nesillerin inşasında önemli bir program olan değerler eğitimi XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda detaylı bir şekilde sunulmuştur. Şurada değerler eğitimi kapsamında öğrencilerin sahip olduğu kültürel, manevi ve dini değerlerde değişiklik meydana gelip gelmediğini test etmeye yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2011). Bu bağlamda öğrencilere değerler eğitimi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılan değerlere ilişkin bir kontrolün sağlandığı ve bunların öğrencilere kazandırılması için büyük bir çaba gösterildiği çıkarılabilir. İlgili Milli Eğitim Şurası'nda değerleri öğrencilere aktaracak olan öğretmenlere ilişkin "değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır" (MEB, 2011) söylemi yer almış ve öğretmenlerin değerlerin yeniden üretim sürecinin aktif özneleri olduğu ortaya konmuştur. Şurada "değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır" (MEB, 2011) düşüncesine yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından öğrencilere değerler eğitimi ismiyle aktarılan programın önceliğinin bir değer olarak din olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Buradan hareketle değerler eğitimi semsiyesi altında çocuklara dini eğitimin sunulduğunu söylemek mümkündür.

2010’lu yıllarda zorunlu olan din dersinin dışında yeni din derslerinin verilmesi gündeme gelmiştir (MEB, 2011). Cumhuriyet’in ilk yıllarında kaldırılan zorunlu din dersleri muhafazakar bir partinin iktidar olmasıyla birlikte tekrar gündeme gelmiştir. DP döneminde seçmeli olarak verilen din dersleri bir başka muhafazakar partinin temsilcisi olan ANAP döneminde ise zorunlu hale getirilmiştir. Muhafazakar hükümetin günümüzdeki temsilcisi olan AKP döneminde ise zorunlu din derslerinin yanı sıra ailelerin rızasına dayalı olarak söyleminin arkasına sığınarak seçmeli din derslerinin müfredatta konması teklif edilmiştir.

2010 yılında değerlerin korunmasına ilişkin olarak uygulanması kararlaştırılan değerler eğitiminin kapsamı ve içeriğine ilişkin gelişmeler 2014 yılında yaşanmıştır. XIV. Milli Eğitim Şurası’nda değerler eğitime ilişkin olarak “okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi” (MEB, 2014) kararı alınmıştır. Buradan edebiyat aracılığıyla gerek kuru milliyetçiliğin gerekse dini dogmaların öğrencilere aktarılmasının teşvik edildiği çıkarılabilir. Bu karar daha önceki yıllarda benimsenen milli, manevi ve dini yanı güçlü bir gençlik inşa etme hedefi ile örtüşmektedir.

2012 yılında seçmeli din dersleri uygulaması başlamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2014). Zorunlu din eğitiminin dışında müfredatta seçmeli din derslerin yer alması ve bu derslerin teşvik edilmesi eğitimde dinselleşmenin en belirgin göstergelerinden birisi olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa müfredatta hem zorunlu hem de seçmeli din derslerine yer verilmiştir. Zorunlu ve seçmeli din derslerine ilişkin alınan kararlar bağlamında başka dinlere mensup olan öğrenciler hariç bütün vatandaşların en azından zorunlu din dersini almaları kararı uygulamada bazı problemlere yol açmıştır. 2022 yılında alınan bir Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararı bunun bir örneğini oluşturmaktadır. 2009 yılında kızının ateist olması gerekçesiyle zorunlu din dersinden muaf tutulmasına ilişkin, velisinin yaptığı başvuru 2022 yılında sonuçlanmıştır. Mahkeme kararına göre 1 oy fazlayla aile haklı bulunmuştur. Davacının haklı bulunmasında anayasanın 24. maddesinin dördüncü fıkrasında yer alan ebeveynlerin felsefi ve dini inançlara saygı göstermesi hakkını içeren ifadeler etkili olmuştur (Resmi Gazete, 2022). Alınan bu karara rağmen mahkeme sürecinde bazı sorunlar göze çarpmaktadır. İlk sorun kararın oldukça geç alınmasıdır. Karar 13 yılda alınmıştır ve

öğrenci süreçte mağdur olmuştur. İkinci sorun bu özel durumda itiraz sonucunda davacının haklı bulunmasına rağmen genel olarak Müslüman olmayanlar için itiraz edilmediği takdirde zorunlu din derslerinin devam etmesidir. Üçüncü sorun ise laiklik ilkesi ile zorunlu din dersinin çelişmesidir (Resmi Gazete, 2022). Anayasanın ikinci maddesine göre “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Türkiye Cumhuriyeti’nde DKAB dersinin içeriğinde İslamiyet ağırlıklı ve diğer dinlere, felsefi görüşlere daha az yer verildiği için laiklik ilkesi ihlal edilmektedir. İslami kültür, din dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durumun yansımaları öğrenci ile ilgili Anayasa Mahkemesi tarafından zorunlu din derslerine ilişkin karar metninde mevcuttur. İlgili metinde DKAB programları hazırlanırken dinin kültürel yabancılaşmanın önüne geçtiği, ilişkilerde dinin önemli olduğu, dinin içselleştirilmesinin gerekliliği, dinin manevi olarak insanları geliştirdiği gibi konuların göz önüne alındığı belirtilmiştir. Bu ifadeler din dersinin İslami kimlik kazandırma ağırlıklı olduğuna işaret etmektedir (Resmi Gazete, 2022).

2014 yılında yapılan 4+4+4 eğitim reformu övülmüştür ve üstü örtük bir şekilde neo-muhafazakar paradigma ön plana çıkartılmıştır. (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2014). Övülen bu reformun amacının ideolojik bir amaç olduğu düşünülebilir. Bu reform aracılığıyla İmam Hatip Ortaokulları açılmış ve teşvik edilmiştir. Hatta bazı aileler için çocuklarını Orta İmam Hatip Okullarına göndermek bir zorunluluk haline gelmiştir. Evine en yakın olan okula gitme zorunluluğu birçok ailenin çocuğunu bu okullardan başka okullara göndermelerine olanak sağlamamıştır. Ülkenin aydınlık geleceği olan çocuklar İmam Hatip liselerinde okumak zorunda kalmıştır. 2014 hükümet programında buna paralel olarak milli, manevi ve küresel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi ve programların bu doğrultuda tasarlanması teşvik edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2014). Ayrıca 2014’te, daha önce 2010 yılında gündeme gelen din dersleriyle ilgili kararlar alınmıştır. XIV Milli Eğitim Şurası’nda alınan 1.2.5 sayılı karar ile “ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması” (MEB, 2014) yasallaştırılmıştır. Böylece gelişimsel dönemlerinden dolayı soyut kavramları anlamakta güçlük çekecek öğrencilerin içinde birçok soyut kavramı barındıran din dersine maruz kalmasının sağlandığı ve küçüklükten itibaren dindar vatandaşlar yetiştirmek istendiği söylenebilir.

2014 yılında neo-muhafazakar paradigma bağlamında köktenci milliyetçi kararlar da alınmıştır. 19. Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu ve seçmeli din derslerinin yanında Osmanlı Türkçesi'nin seçmeli ders olması, tarihte öne çıkan kişilerin okullarda tanıtılması ve görsel sanatlar dersinde geleneksel sanatların öğretilmesi kararları alınmıştır (MEB, 2014). İlgili şurada alınan bu kararların dışında “Kutlu Doğum Haftası ve Aşure Gününün Belirli Gün ve Haftalar kapsamına alınması” (MEB, 2014) kararı alınmıştır. Bu karar Türkiye Cumhuriyeti bünyesinde eğitim alan öğrencilerin belirtilen dini günlerde o günlerin önemine ilişkin kutlama ve etkinlik yapmalarına olanak sağlamıştır ve öğrencilerin dini yanlarının bu etkinlikler vasıtasıyla güçlendirilmesinin hedeflendiği söylenebilir (MEB, 2014). Alınan bu kararlar geçmişe duyulan özlemi ve övgüyü içinde barındıran ve geçmişi olumlayan neo-muhafazakar bir paradigmanın esintilerini ortaya koymaktadır.

2021 yılında din eğitiminde neo-muhafazakar paradigma etkinliğini sürdürmüştür. Dindar nesiller yetiştirme düşüncesi varlığını devam ettirmiştir. Düzenlenen XX. Milli Eğitim Şurası'nda “okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır” (MEB, 2021) ifadesi yer almıştır. Böylece daha önce 1.sınıfa kadar indirilen zorunlu din dersinin okul öncesine kadar indirilmesi önerilmiştir. Programda her ne kadar okul öncesi düzeyde dini eğitim verilirken, çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır ibaresi yer alsa da tanrı, din, peygamber, melek, şeytan, ahiret gibi soyut kavramların bu yaş grubundaki çocuklar tarafından anlamlandırılması pek mümkün değildir.

Yasal metinler ve tarihi arka plan incelendiğinde din eğitiminde milliyetçilik ve dindarlık ilişkisi, din okulları, erken yaşta din eğitimi, din dersleri, öğretmenler ve dindarlık, din ve kültür ilişkisi, din eğitimi ve özelleşme temaları ön plandadır. Atatürk dönemiyle beraber benimsenen laik ve pozitivist paradigma bir kenara atılmıştır. 1980'li yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminde din eğitimi bağlamında yeni sağ ve neo-liberal paradigma hakim olmuştur ve Türk eğitim sistemi bu bağlamda yeniden yapılandırılmıştır.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına cevap aranmıştır. Araştırmada alt amaçlar bağlamında elde edilen sonuçlara yer verilmiş, bu kapsamda araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1950’li yıllarda başlayan Türkiye’deki ekonomik ve sosyal değişimlerin 1980’li yıllara gelindiğinde etki alanı genişlemiştir. Bu değişimler dünyadaki hakim paradigmaların etkisiyle gerçekleşmiştir. 1980 sonrasında küreselleşme, neo-liberalizm ve yeni sağ Türkiye’de hakim paradigmalar olmuştur. Bu paradigmalar ülkede ekonomik ve sosyal değişimler meydana getirmesinin yanı sıra Türk eğitim sistemini de dönüştürmüştür. 1980 sonrasında mevcut paradigmalar, siyasi parti liderlerinin, hükümetlerin, akademisyenlerin, yazarların, küresel organ ve kuruluşların söylem ve faaliyetleri ile eğitim sistemini şekillendirmiştir. Eğitim politikaları, yükseköğretim, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen eğitimi ve din eğitimi hakim paradigmalar tarafından oluşturulan politikalar bağlamında biçimlendirilmiştir. Eğitimde paradigma dönüşümü etkilerini hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planları gibi resmi belgeler üzerinden göstermiştir.

Hakim paradigmalardan birisi olan küreselleşme ya da başka bir deyişle ağ toplumu bütün dünyada etkisini gösterdiği gibi Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Türkiye’de küreselleşmenin önem kazanması özellikle Türkiye’nin Avrupa Birliği adaylık sürecine girişine ve Avrupa Birliği aday ülkesi olmasına dayanmaktadır. Avrupa Birliği adaylık sürecinin gerekliliklerini yerine getirme çabası içerisine giren Türkiye Cumhuriyeti devleti küreselleşme doğrultusunda adımlar atmıştır. Bu bağlamda atılan adımlar küreselleşme paradigmasının önem kazanmasına neden olmuştur. Küreselleşme paradigmasının önem kazanması OECD, IMF, Dünya Bankası gibi küresel organların ülkede alınan önemli kararlarda söz sahibi olmasına yol açmıştır. Bu küresel organlar

Türk eğitim sistemini de etkilemiştir. 1980 ve sonrasındaki hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planları incelendiğinde özellikle 1990 yılından günümüze kadar süregelen yasal belgelerde küreselleşme paradigmasının eğitimde ön plana çıkartıldığı görülmüştür. Eğitim politikaları oluşturulurken küreselleşmenin önemi ve 21.yüzyıla ve çağa uygun insan yetiştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dünya vatandaşlığı ya da küresel vatandaşlığı benimsemiş, ağ toplumunun gerekliliklerini karşılayan, hayat boyu öğrenen bir insan tipolojisi oluşturulmak istenmiştir. Eğitimde de etnik alan bağlamında küresel akışın sağlanması teşvik edilmiş ve küresel bir insan tipi oluşturmak hedeflenmiştir. Küreselleşme etkilerini özellikle yükseköğretimde yoğun bir şekilde göstermiştir. Küreselleşmeyle beraber sağlanan hareketlilik eğitim alanındaki sonuçlarını AB projeleri merkezli öğrenim ve öğretim hareketlilikleri, staj faaliyetleri ve gönüllülük programları ile göstermiştir. Bu projeler eğitimde hareketliliği sağlayıp etnik alan bağlamında küresel akışa olanak tanımıştır. Bu bağlamdaki eğitim hareketliliklerinin gerçekleştirilmesinin kolaylaştırılması, uluslararası eğitim faaliyetlerinin artırılması ve teşvik edilmesi için akreditasyon uygulamasına başlanmış ve akredite olan üniversitelerin sayısının yükseltilmesi hedeflenmiştir. Aynı doğrultuda küresel dünya ile entegre olabilmek adına yükseköğretim kurumlarında standardizasyon uygulamasına geçilmiştir. Yükseköğretimde standardizasyon uygulamaları planlanırken uluslararası ve küresel organların eğitimde koyduğu standartlar göz önüne alınmıştır. Yükseköğretimde bilimsel bir ekol yerine girişimci bir üniversite modeli benimsenmiştir. Küreselleşme öğretmen eğitiminin dönüşümünde de rol oynamıştır. 21. yüzyılın gerektirdiği rekabetçi, üretken ve girişimci bireyleri yetiştirebilecek bir öğretmen profili tasarlanmıştır. Öğretmenlerin de küresel boyutta akışları çeşitli projelerle teşvik edilmiştir. Bu yüzden öğretmen eğitiminde de standardizasyona gidilmiştir. Küreselleşme etkilerini mesleki ve teknik eğitim üzerinde de göstermiştir. Mesleki ve teknik eğitimde uluslararası eğitim standartlarına uyulmuştur. Kalite ve kontrol sistemleri oluşturulmuştur. Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin uluslararası değişim programlarına katılmaları teşvik edilmiştir. Bu doğrultuda eğitim alanında alınan kararlar ve uygulanan politikalar Türk eğitim sisteminde paradigma dönüşümüne yol açmıştır. Türk eğitim sisteminde 1980 sonrasında ulusal ve halkçı bir paradigmadan küresel bir paradigmaya geçiş yaşanmıştır.

Son dönemlerin hakim paradigması olan neo-liberalizm Türkiye’yi de etkisi altına almıştır. Türkiye’de özellikle 24 Ocak Kararlarının alınmasıyla beraber neo-liberal politikalar benimsenmeye başlanmıştır. Neo-liberal paradigmanın en çok ön plana çıkarıldığı alanlardan bir tanesi kuşkusuz eğitim olmuştur. Türk eğitim sistemindeki neo-

liberal dönüşümün etkileri 1980 sonrasındaki hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planlarına yansımıştır. Bu belgeler incelendiğinde 1980 sonrasında neo-liberalizm aracılığıyla insanların eğitim yoluyla tabakalaştığı ve yeniden üretimin sağlandığı görülmektedir. Eğitim aracılığıyla alt sınıfın altta, üst sınıfın ise üstte konumlandırılması sağlanmıştır. Eğitim ile sağlanması mümkün olan dikey hareketliliğin önü kapatılmıştır. Eğitim bir yatırım aracı olarak görülmüş ve bu bağlamda, eğitimin piyasalaşması teşvik edilmiştir. Bu yıllardan itibaren özel okulların sayısında artışlar yaşanmaya başlanmıştır. Özel okulların sayısında yaşanan artış ile eğitimde kamucu politikaların önemi azalmış ve fırsat ve imkan eşitliği bağlamında problemler meydana gelmiştir. Eğitimde rekabet, girişimcilik, verimlilik, hesap verebilirlik, profesyonellik, performans değerlendirme ve kalite gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Eğitimin aydınlatıcı ve entelektüel yanı göz ardı edilmiş, eğitim neredeyse tamamen bir meslek edinme ve edindirme faaliyetine dönüşmüştür. Piyasanın ihtiyacına uygun olarak işgücü yetiştirmek öncelikli hedef haline gelmiştir. Bu bağlamda okul, endüstri ve sanayi iş birliği teşvik edilmiştir. Bu teşvik sadece mesleki ve teknik okullarda değil bütün okullarda uygulanmıştır. Eğitim ve kalkınma ilişkisi önemsenmiş ve öncelikli olarak ülkenin ekonomik kalkınmasını sağlayabilecek bireyler yetiştirilmek hedeflenmiştir. Bununla paralel olarak ekonomik maksimizasyonu sağlayabilmek adına öğrenciler arasında rekabetçi bir ortam oluşturulmak istenmiştir. Rekabetin daha fazla “üretim, verimlilik ve kalite” ile sonuçlanması planlanmıştır. Öğrencilerin performanslarının artırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda neo-liberal oluşumlara yol açan girişimcilik faaliyetlerinin eğitim aracılığıyla niceliğinin ve niteliğinin artırılması desteklenmiştir. Ülkedeki sermaye akışını sağlamak, ulusal ve uluslararası standardizasyonu sağlamak amacıyla sertifikasyon programlarına katılım teşvik edilmiştir. Sertifikasyon programlarının sayısındaki artışın ülkede sertifika enflasyonuna yol açmıştır. Özellikle neo-liberal paradigmanın eğitim alanında öncelendiği yaşam boyu öğrenmenin bu enflasyona katkı sağladığı ifade edilebilir. Yaşam boyu eğitim ile beşikten mezara kadar öğrenmenin ve yaşanan her dönemin gerekliliklerini karşılayacak yetkinliğe ulaşmanın önemi vurgulanmıştır. Yükseköğretimde de 2547 sayılı kanun ile YÖK’ün kurulmasıyla birlikte neo-liberal bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu dönemde özel üniversitelerin kurulması teşvik edilmiş, yükseköğretimde niceliksel bir artış sağlanmıştır. Üniversiteler ile işgücü piyasaları arasında işbirlikleri kurulmuştur. Yükseköğretimde kalite kavramı ön plana çıkmış, kalite ve standardizasyon uygulamaları yapılmıştır. Bu dönüşüme uygun olarak ÜSYM kurulmuş ve sınav odaklı bir eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Bu

sistemde öğrenciler birer pasif alıcı öğretmenler ise bilgi aktarıcı teknisyenlere dönüşmüştür. Öğretmenlerden profesyonel bir kimliğe bürünmeleri ve mesleklerini profesyonel kaygılarla icra etmeleri beklenmiştir. Öğretmenliğin profesyonelleşmesi ilk bakışta olumlu bir şey gibi algılansa da aslında temel olarak eğitimin bir piyasa mesleği haline getirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerini kontrol etmek amacıyla hesap verebilirlik kapsamında öğretmenlere performans değerlendirme uygulamaları yapılmaya başlanmış ve öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ölçülmüştür. Öğretmenlik bir kariyer mesleğine dönüştürülmüştür. Öğretmenler arasında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli gibi ayrımlara gidilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde meslek standardizasyon uygulamasına gidilmiştir. Özel mesleki ve teknik okulların sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Mesleki ve teknik okullar ile sanayi arasında bağ kurulmuştur. Büyük şirketler mesleki ve teknik okullara yatırım yapmıştır. Mesleki ve teknik eğitim neo-liberalizmin etkisiyle tekno-mesleki bir boyut kazanmıştır. 1980 sonrasında Türk eğitim sisteminde pozitivist ve kamusal paradigmalardan neo-liberal paradigmaya dönüşüm gerçekleşmiştir.

Dünya’da Thatcher ve Reagan ile popülerlik kazanan yeni sağ paradigması 1950’li yıllardan itibaren özellikle de 1980’den itibaren Türkiye Cumhuriyeti’nde de karşılık bulmuştur. DP ile başlayan neo- muhafazakar politikalar, ANAP ve son olarak AKP ile birlikte etki alanını genişletmiştir. ANAP ve AKP neo-liberal ve neo-muhafazakar paradigmaları içeren yeni sağ paradigmasını benimsemiştir. Bu paradigma özellikle 1980’den itibaren Türk eğitim sisteminin belirleyici güçlerinden birisi haline gelmiştir. Yeni sağ paradigmasıyla birlikte eğitimin piyasalaşması ve tutucu değerlere bağlı bir toplum oluşturulması düşünceleri ön plana çıkmıştır. 1980 sonrasında köktenci bir milliyetçiliği benimseyen, maneviyata önem veren dindar bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda din dersi DP döneminde seçmeli ders olarak, ANAP döneminde zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. AKP döneminde ise zorunlu derslerin dışında ek olarak seçmeli din dersi de faaliyete geçmiştir. Bu din dersleri aracılığıyla peygamberlerin hayatlarının ve dini kitapların daha yoğun bir şekilde öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra din derslerinin seçmeli olarak anasınıfından itibaren verilmesi kararı alınmıştır ve bu durum dini derslerin eğitim sisteminde konumlandığı yeri ortaya koymaktadır. 1980 ve sonrasındaki süreçte neo-muhafazakar paradigmanın etkileri sadece din derslerinin okutulması ile sınırlı kalmamıştır. İmam-hatip okullarının sayısında önemli ölçüde artışlar yaşanmıştır ve 4+4+4 ile birlikte İmam-Hatip Ortaokulları kurulmuş böylece dini okullar daha küçük

yaştaki öğrenci profili için de yaygınlaştırılmıştır. İmam-hatip okulların sayısında artış yaşanmıştır. Din eğitim, kamu eliyle verilmesinin dışında özelleşmiş, kuran kursları ve tarikatlar tarafından da verilir hale gelmiştir. Okullarda dini eğitimin yanı sıra değerler eğitimi adı altında toplumun değerleri olarak kabul gören dini, kültürel ve milli değerlerin öğrencilere aktarılması ve benimsetilmesi planlanmıştır. Değerler eğitimi dışında Tarih, DKAB ve Türkçe gibi değerlerin korunmasında önemli olan dersler ön plana çıkarılmıştır. Tarih ve Türkçe derslerinde milli ve dini öğeler üzerinde durulmuştur. Felsefe ve sosyoloji gibi derslerin neo-muhafazakar bir bakışla anlatılması teşvik edilmiştir. Bu derslerin anlatımında muhafazakar ve dindar bir söylem öne çıkarılmıştır. Geçmişe öykünen ve geçmişte yaşayan tutucu bir nesil yaratmak hedeflenmiştir. Milli bayramların ve gençliğe hitabenin içi boşaltılmış, andımız kaldırılmıştır. Temel bilim derslerinde ise din ile ters düşen Evrim Teorisi gibi teorilerin müfredattan kaldırıldığı görülmüştür. MEB okullarında dindar ve milliyetçi bir öğretmen profili desteklenmiştir. Hangi branştan olursa olsun eğitim fakültelerinde yetiştirilecek öğretmen adaylarının dini bilgiye sahip olması ve bu bilgileri öğrencilere aktarmaları önemsenmiştir. 1982’de YÖK’ün kurulmasıyla birlikte üniversitelerde liyakatsiz atamalar yapılmıştır. Yeni sağ görüşlerini benimseyen yöneticiler üst düzey görevlerde bulunmaya başlamıştır. Üniversiteler değerlerin koruyucu mekanizması haline getirilmiştir. Üniversiteye girmeye hak kazanan öğrenciler kamusal eğitim politikalarındaki yoksunluktan dolayı tarikat yurtlarına mahkum edilmiştir. 1980’den sonra Türk eğitim sisteminde laik ve pozitivist paradigma yeni sağ paradigmasına bırakmıştır.

Dünya’da ve Türkiye’de 1980 sonrasında yaşanan gelişmeler paradigma dönüşümüne yol açmıştır. Cumhuriyet’in erken döneminden 1940’lı yıllara kadar etkinliğini sürdüren pozitivist, laik ve halkçı paradigma yerini 1950’lerden itibaren özellikle 1980 sonrasında neo-liberal, küreselleşme ve yeni sağ paradigmalarına bırakmıştır. Bu paradigmalar Türk eğitim sistemini hegemonya altına almıştır.

Öneriler

Bu çalışmada 1980 yılı ve sonrasında Türk eğitim sisteminde yaşanan paradigma dönüşümü resmi metinler, yasal belgeler, planlar ve programlar incelenerek ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir.

Mevcut çalışmada, Türk eğitim sisteminde yaşanan paradigma dönüşümünün analizi 1980 yılı ve sonrasını kapsamaktadır. Bu dönüşümün kökleri 1950’li yıllara kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar 1950’li yıllardan itibaren eğitimde yaşanan paradigma dönüşümünü ele alabilirler.

Bu çalışmada 1980 ve sonrasında hakim paradigmaların eğitim sistemi üzerindeki etkileri resmi metinler, yasal belgeler, planlar ve programlar aracılığıyla incelenmiştir. Bunun dışında bu etkileri ders kitapları, gazete haberleri ve arşiv kaynakları aracılığıyla da incelemek mümkündür. Araştırmacılar bu konuyu çalışırken bu metinleri de araştırmalarına dahil edebilirler. Araştırmacılar daha detaylı bir incelemede bulunabilmek için hem nicel hem de nitel araştırmayı içine alan karma yöntemi çalışmalarında kullanabilirler. İlgili araştırmacılar neo-liberalizm, küreselleşme ve yeni sağ paradigmalarının haricinde cinsiyet paradigması, neo-marksist paradigma ve amerikanlaşmanın Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ortaya koyabilirler. Bu konuda yeni bir çalışma yapacak olan araştırmacılar paradigmaların eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ve kadın eğitimi gibi tartışmalı alanlardaki yansımalarını betimleyebilirler. Araştırmacılar öğretmen yetiştirme bağlamında YÖK’ün eğitim fakültelerine verdiği yetki devrini inceleyip, çalışmalarında yer verebilirler.

Bu çalışmada 1980 sonrasında Türk eğitim sisteminde paradigma dönüşümü yaşandığı ortaya konmuş ve mevcut paradigmalarda anomalilerin olduğu tespit edilmiştir. İlgili paradigmalar bu anomalilere çözüm bulamamıştır. Bu yüzden Türk eğitim sisteminde bir paradigma dönüşümüne ihtiyaç vardır. Türk eğitim sisteminin inşasında yeni bir paradigma benimsenmelidir. Bu dönüşüm ancak akademisyenlerin, entelektüellerin söylemleri, eğitim fakültelerinin planlamaları ve devlet erkinin desteğiyle sağlanabilir. Bu bağlamda karar vericilere bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Küreselleşmenin talep ettiği tek tip dünya vatandaşları değil, kendi değerlerini ve düşüncelerini inşa edebilen bireyleri ortaya çıkarabilecek bir eğitim sisteminin kurgulanması önerilebilir. Ağ toplumunun yapısından ve işleyişinden dolayı bireylerde ortaya çıkan sosyal beceri eksikliklerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Küreselleşme bağlamında ön plana çıkan rekabetin yerini iş birliğinin almasına ilişkin önlemler alınabilir. Temel olarak küresel değil ulusal problemlere cevap verebilecek bir yükseköğretim sistemi tasarlamak öncelenmelidir.

Neo-liberal bir eğitim modeli yerine Cumhuriyet’in erken döneminde olduğu gibi eğitim hakkını vatandaşlarına eşit olarak sunan kamusal bir eğitim modelinin benimsenmesi fikri önerilebilir. Bu bağlamda eğitimde imkan eşitliğine ilişkin çalışmalar

yürütülebilir. Eğitim bir yatırım olarak değil, dönüştürücü bir etkinlik olarak tasarlanabilir. Çeşitli standart sınavlarda başarı elde etmeye kendini adayan değil, kendini aydınlanmaya, aydınlatmaya, entelektüel kaygılara ve yaşama adayan bireyleri yetiştirmek amaçlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler de öğrencileri çeşitli sınavlara hazırlayan teknisyenler değil dönüştürücü entelektüeller olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği olarak görülmemeli ve öğretmenlikte oluşturulan tabakalaşma ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenler güvende hissettirilmelidir. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygı geri kazanılmalıdır. Yükseköğretim neo-liberal değil pozitivist bir paradigma etrafında şekillendirilmelidir. Yükseköğretimde niceliksel artış değil, niteliksel bir dönüşüm hedeflenmelidir.

Eğitimde neo-muhafazakar model yerine laik ve bilimsel bir eğitim modeli benimsenmelidir. Bu bağlamda geçmişte yaşayan nesiller değil, anı ve geleceği yakalayabilen nesiller yetiştirilmesi için adımlar atılmalıdır. Değerleri koruyan değil değerleri sorgulayan bireyler yetiştirilmelidir. İtaatkar olmayan, özgür düşünebilen ve aklını kullanmaya cesaret edebilen nesiller yetiştirmek Türk eğitim sisteminin hedefi olmalıdır.

KAYNAKLAR

- 10 Yılda 92 Üniversite Açıldı. (2012, Ekim 17). *Dünya*. Erişim adresi: <https://www.dunya.com/egitim/10-yilda-92-universite-acildi-haberi-188507>
- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (6), 143-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Ahmad, F. (2015). *Modern Türkiye'nin Oluşumu* (Y. Alogan, Çev.). İstanbul: Kaynak Yayınları. (1993).
- Aksit, B. (1991). Islamic education in Turkey: Medrese reform in late ottoman times and Iman-Hatip schools in the republic. In Tapper, R. (Ed.), *Islam in modern Turkey*. (pp. 145–171) London: I. B. Taurus & Co Ltd.
- Aktan, C. C. (2009). Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. (G. M. Goshgarian, Trans.) London: Verso Books.
- Altunya, N. (2018). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2018)*. İstanbul: Öğretmen Dünyası Yayınları.
- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49, 316-333. doi: 10.1080/00131946.2013.783835
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture&Society*, 7(2), 295–310. doi: 10.1177/026327690007002017
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Oxon: Routledge.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Oxon: Routledge.
- Apple, M. W. (2017). What is present and absent in the critical analyses of neoliberalism in education. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 148-153. doi: 10.1080/0161956X.2016.1265344
- Aydın, H. (2015, 2 Şubat). Modern Türkiye'nin Bitmeyen Sorunu: Dinî Eğitim – Laik Eğitim İkilemi. *Bilim ve Gelecek*. Erişim adresi: <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2015/02/02/modern-turkiyenin-bitmeyen-sorunu-dini-egitim-laik-egitim-ikilemi>

- Azizi, H. (2014). Paradigm as a method in the political science. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(7), 1574. Erişim adresi: <https://www.ijser.org>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. doi: 10.1177/1478210316664259
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminde YÖK ile Yaşanan Paradigmatik Dönüşüm: Vakıf Üniversiteleri Çelişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 69-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr>
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 22-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr>
- Becchio, G., & Leghissa, G. (2016). *The origins of neoliberalism: Insights from economics and philosophy*. Oxon: Routledge.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Educational policy: process, themes and impact*. Oxon: Routledge.
- Berkes, N. (2022). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116. Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. doi:10.2307/3090251
- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self) implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding, temporal ontologies. *Theory & Psychology*, 26(2), 223–242. doi: 10.1177/0959354316635889
- Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime Erişimin Belirleyicileri Olarak Sosyoekonomik Durum ve Okul Türü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 303-333. doi: 10.15390/EB.2020.8755
- Castells, M. (2011). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Cumhuriyet Halk Fırkası. (1927). *Cumhuriyet Halk Fırkası Büyük Kongresi*. Ankara.
- Cumhuriyet Halk Fırkası. (1931). *Cumhuriyet Halk Fırkası Programı*. Ankara: TBMM Matbaası.
- Daghrir, W. (2013). Globalization as americanization? Beyond the conspiracy theory. *IOSR Journal of Applied Physics*, (5), 19-24. doi: 10.9790/4861-0521924
- Davies, W. (2014). Neoliberalism: A bibliographic review. *Theory, Culture & Society*, 31(8), 309–317. doi: 10.1177/0263276414546383

- Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Domholdt, E. (1993). *Physical therapy research: Principles and applications*. Philadelphia: W B Saunders.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme*. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Eagleton, T. (1996). *İdeoloji* (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1991).
- Ekşioğlu, S., & Taşpınar, M. (2019). The development of vocational and technical secondary education in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 614-627. doi: 10.19126/suje.657776
- Eroğul, C. (2019). *Demokrat Parti Tarihi ve İdeolojisi*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Firinci Orman, T. (2016). “Paradigm” as a central concept in Thomas Kuhn’s thought. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(10), 47-52. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Furlong, J. (2013). *Education-An anatomy of the discipline: Rescuing the university project*. Oxon: Routledge.
- Gişi, E. (2015). Laiklik Kavramının Kronolojik Evrimi. *The Journal of Europe- Middle East Social Science Studies*, 1(1), 1-13. doi: 10.21085/jemsos.21696
- Güven, I. (2005). The impact of political islam on education: The revitalization of islamic education in the Turkish educational setting. *International Journal of Educational Development*, 25(3), 193-208. doi: 10.1016/j.ijedudev.2004.08.001
- Güven, I. (2008). Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2(4), 324-333. doi: 10.5281/zenodo.1077637
- Güven, I. (2019). Neo-conservative Islam and transition of secular education in Turkey. *Journal for The Study of Religions and Ideologies*, 18(53), 37-59. Erişim adresi: <https://jsri.ro/>

- Güleç, İ. (2020). Üniversite Fikriyatı: Geçmişten Geleceğe Üniversitelerin Dönüşümü (Analiz Raporu: 2020/06). *İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı*, 25. Erişim adresi: <https://ilke.org.tr/>
- Güllüpınar, F. (2015). Türkiye’de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Editör), *Türkiye’de İktisadi Dönüşümler ve Eğitim Politikaları* (s. 187-212). İstanbul: Nobel/ İlem Yayınları.
- Güngör, B. (2020). Söylem Yaklaşımı Üzerine Bir Kavram Çalışması ve Eleştirel Söylem Analizi. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, İ. (2022). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harrison, K., & Boyd, T. (2018). *Understanding political ideas and movements*. Manchester: Manchester University Press.
- Haydaroğlu, C. ve Tatlısu, S. (2016). Turgut Özal Dönemi Yeni Sağ Devlet ve Ekonomik Liberalizm: Devlet ve Piyasa İlişkisinin Politik Ekonomisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 27-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Helleiner, E. (2003). Economic liberalism and its critics: The past as prologue? *Review of International Political Economy*, 10(4), 685–696. doi: 10.1080/09692290310001601948
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 55-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Hill, D., & Kumar, R. (2009). Neoliberalism and its impacts. In D. Hill & R. Kumar (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences* (pp. 12-29). New York: Routledge.
- Hill, H. C. (1919). The americanization movement. *American Journal of Sociology*, 24(6), 609–642. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>
- İnsel, A. (2015). *Neo-liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Jensen, J. P. (2014). *What is religion*. Oxon: Routledge.
- Karalar, B. (2021, 1 Kasım). Bakan Özer: 774 Bin 536 Kadrolu, 114 bin 1 Sözleşmeli Öğretmen Var. *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-ozer-774-bin-536-kadrolu-114-bin-1-sozlesmeli-ogretmen-var-41929505>
- Karpat, K. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Kartal, S. (2020). Türkiye'de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 ve Sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Kayiran, M. ve Saygın, S. (2019). İzmir İktisat Kongresi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi*, 3(5), 27-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Kazu, İ. Y. ve Demirli, C. (2002). Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/>
- Kılıç, A. (1955). *Atatürk'ün Hususiyetleri*. İstanbul: Sel Yayınları.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Kuhn, T. S. (1991). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). Ankara: Alan Yayınları. (1970).
- Kurul, N. (2010). Türkiye Üniversitelerinde 1980 Sonrası Dönem: İnsanın Özgürleşmesi Amacından Akademik Kapitalizme Geçişin Öyküsü. *Bilim ve Gelecek*, 71. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/>
- Laybourn Langton, L., & Jacobs, M. (2018). Paradigm shifts in economic theory and policy. *Intereconomics*, 53(3), 113–118. doi: 10.1007/s10272-018-0737-4
- Levin, H. M. (2001). Educating for a commonwealth. *Educational Researcher*, 30(6), 30-33. doi: 10.3102/0013189X030006030
- Lundy, K. S. (2008). Historical Research. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 1 & 2 (pp. 395-399). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lyotard, F. J. (2014). *Postmodern Durum* (Dr. İ. Birkan, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık. (1979).
- Martin, D. T., George, F. O., & Wayne, J. U. (1976). *Accountability in American education: A critique*. Princeton, NJ: Princeton Book Co.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi. (1956). *Birinci Maarif Şurası*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). *Onuncu Millî Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *MEB Tebliğler Dergisi*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *XIII. Millî Eğitim Şurası*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *Onbirinci Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *Ondördüncü Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *Onbeşinci Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1999). *On Altıncı Millî Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2000) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *17. Millî Eğitim Şurası*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *18. Millî Eğitim Şurası: Eğitimde 2023 Vizyonu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *19. Millî Eğitim Şurası*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredat Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *20. Millî Eğitim Şurası*. Ankara.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1989). *XII. Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Mudge, S. L. (2008). What is neo-liberalism? *Socio-Economic Review*, 6(4), 703–731. doi: 10.1093/ser/mwn016
- Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011). Professional capital contested: A bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers. *Comparative Sociology*, 10(1), 97-125. doi: 10.1163/156913310X514092
- Ogburn, W. F. (2018). *Social change with respect to culture and original nature*. U.S.A: Franklin Classics.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230. doi: 10.1080/02601370600697045
- Oxford advanced learner’s dictionary* (10th ed.). (2020). Oxford: Oxford University Press.
- Öntaş, T. ve Atmaca, T. (2016). Eğitim ve İdeoloji Bağlamında Hesap Verebilirlik ve Neoliberalizm Bağlantısı. *Turkish Studies*, 11(3), 1813-1828. doi: 10.7827/TurkishStudies.9342

- Özdalga, E. (2018). Islamic education in Turkey. In H. Daun, & R. Arjmand (Eds.), *International handbooks of religion and education: Handbook of islamic education* (pp. 593-609). Cham: Springer.
- Özdemir, B. Ş. ve Beltekin, N. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 33-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Öztürk, Ö. (2009). *1980 Sonrası Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*: Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Prendergast, L. M., Hill, D., & Jones, S. (2017). Social exclusion, education and precarity: Neoliberalism, neoconservatism and class war from above. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 15(2), 23-58. Erişim adresi: <http://www.jceps.com>
- Prendergast, R. ve Stewart, F. (1995). *Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma* (İ. Eser, Çev.). İstanbul: Yky Yayınları. (1994).
- Pressman, S. (2007). A Prolegomena to any future post keynesian education policy. *Journal of Post Keynesian Economics*, 29(3), 455–472. doi: 10.2753/PKE0160-3477290305
- Resmi Gazete. (1340). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*. Ankara.
- Resmi Gazete. (1954). *Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun*. Ankara.
- Resmi Gazete. (1973). *Üniversiteler Kanunu*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2019). *2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2022). *Anayasa Mahkemesi Kararı: Hüseyin El ve Nazlı Şirin El Başvurusu*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. Ankara

- Resmi İstatistik Programı. (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2011-2012)*. Ankara.
- Resmi İstatistik Programı. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2012-2013)*. Ankara.
- Resmi İstatistik Programı. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2020-2021)*. Ankara.
- Rikowski, G. (2002). Globalisation and education. *A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs, Inquiry into the Global Economy*. doi: 10.13140/RG.2.2.18776.32002
- Russel, B. (2020). *Sorgulayan Denemeler* (N. Arık, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (2004).
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 5, 33-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Sallan Gül, S. ve Gül, H. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi, Güncel Durumu ve Eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. Aylık Bülten Eğitim Dosyası*, 44-51. Erişim adresi: <https://www.jmo.org.tr>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. doi: 10.1177/107780049900500402
- Špiláčková, M. (2012). Historical research in social work- theory and practice. *ERIS Web Journal*, 3(2), 22-33. Erişim adresi: <https://periodika.osu.cz/eris/>
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *ERC Working Papers in Economics*, 7(5), 1-31. Erişim adresi: <https://erc.metu.edu.tr/en/>
- Taatila, V. (2017). Paradigm shift in higher education? *On the Horizon*, 25(2), 103-108. doi: 10.1108/OTH-06-2016-0030
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- TBMM. (2013). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (Cilt 1)*. Ankara: TBMM Basımevi
- TBMM. (2013). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (Cilt 7)*. Ankara: TBMM Basımevi
- TBMM. (2013). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (Cilt 8)*. Ankara: TBMM Basımevi

- TBMM. (2013). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (Cilt 9)*. Ankara: TBMM Basımevi
- Thorsen, D. E., & Lie, A. (2006). What is neoliberalism? *University of Oslo, Department of Political Science, Manuscript*, 1-21. Erişim adresi: <https://jagiroadcollegelive.co.in>
- Topal, A. (2012). Yeni Sağ. A. Aytekin ve G. Atılğan (Hazırlayanlar), *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler ve Disiplinler Arası İlişkiler* (ss. 424-438). İstanbul: Yordam Kitap.
- Tosun, H. (2020). Türk Yüksek Öğretim Sistemi ve Yapısal Değişim Yönünde Yeni Öneriler. *Turan- Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 12(47), 111-118. doi: 10.15189/1308-8041
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *Madde 21*.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Madde 2*.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Madde 2*.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Madde 24*.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık. (2014). *62. Hükümet Programı*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık. (2015). *64. Hükümet Programı*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı*. Ankara.
- Ural, A. (2014). Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Hareketleri. M. Çağatay Özdemir (Editör), *Eğitim Sosyolojisi*. (ss. 285-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, A. (2022). *Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Van Dijk, T. A. (2003). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & E. H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell Publishing.
- White, J. B. (2002). The islamist paradox. In D. Kandiyoti & A. Saktanber (Eds.), *Fragments of culture: The everyday of modern Turkey* (pp. 191-217). London & New York: I.B. Tauris & Co Publishers.
- Wittrock, B. (2006). The legacy of Wilhelm von Humboldt and the future of the European university. In G. Neave, K. Blücker, & T. Nybom (Eds.), *The European research university: An historical parenthesis* (109-125). New York, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wollschläger, N., & Guggenheim, E. F. (2004). From divergence to convergence: A history of vocational education and training in Europe. *European Journal: Vocational Training*, 32, 6-17. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>

- Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 44, 77-112. Erişim adresi: <https://library.dogus.edu.tr/index.php>
- Yıldız, A. (2017). Günümüz Öğretmen Tipolojisi Üzerine Bazı Belirlemeler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 50, 62-65. Erişim adresi: <https://www.academia.edu>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). *Vakıf Yükseköğretim Kurumları*. Ankara.
- Zaharia, S. E, & Gibert, E. (2006). The entrepreneurial university in the knowledge society. *Higher education in Europe*, 30, 31-40. doi: 10.1080/03797720500088038
- Zajda, J. (2018). Globalisation and education reforms. In J. Zajda (Eds.), *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies* (pp. 1-15). Melbourne: Springer.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 551-568. doi: 10.1080/02607476.2014.956544
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262. doi: 10.4304/tpls.3.2.254-262
- Zurcher, E. J (2004). *Turkey: A Modern History*. London: I. B. Tauris.



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/06/2022

Toplantı Sayısı : 12

Karar Sayısı : 162

162-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Furkan Ersoy**'un "1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Paradigma Dönüşümü" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Furkan Ersoy**'un "1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Paradigma Dönüşümü" başlıklı tezinin insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 04.01.2023
Gönderim Numarası	: 1988490562
Sayfa Sayısı	: 110
Sözcük Sayısı	: 29954
Karakter Sayısı	: 223253
Benzerlik Oranı	: % 2
Savunma Tarihi	: 15.02.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Furkan ERSOY

Tarih: 04.01.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Furkan ERSOY

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	2021-Hâlen
İngilizce Öğretmeni	Atael Koleji	2020-2021
İngilizce Öğretmeni	YDS Academy Ankara	2019-2020

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri	Ankara Üniversitesi	2019-2023
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2015-2019

Yayınlar:

Ersoy, F. (2018). *Eğitimimizin Dünü, Bugünü ve Yarını*. Ulusal Eğitim Derneği, Ankara.

Ersoy, F. (2018). Educare Mi Educere Mi? *Öğretmen Dünyası*, 465, 47-48.

Ersoy, F. (2019, March). *The perceptions of English learners about linguistic imperialism*. Paper presented at the Fifth Sau Redelt Conference, Sakarya, Turkey.

Ersoy, F. & Aksu, S. (2021, July 10). *Critical perspectives of teacher alienation in online teaching*. Paper presented at the International Seminar for Emerging Scholars and Activists in Marxism, Social Justice and The Radical Left (ICCE), Athens, Greece.

Ersoy, F. & Serbest, Z. & Selcuk, H. G. (2022, June). *The use of oral corrective feedback and learners' preferences*. Paper presented at FLE Joint Conference, Ankara, Turkey.